

121

María Angustias Ortiz Molina
(Coordinadora)



**ARTE Y CIENCIA:
CREACIÓN Y RESPONSABILIDAD
I**

Fernando Ramos
(Editor)

***ARTE Y CIENCIA:
CREACIÓN Y
RESPONSABILIDAD***

I

María Angustias Ortiz Molina
(Coordinadora)

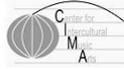
**ARTE Y CIENCIA:
CREACIÓN Y
RESPONSABILIDAD
I**



ugr Universidad
de Granada



Fernando Ramos
(Editor)



Universidad
de Granada



Ficha técnica Volume I:

ISBN – 978-989-96165-1-6

Depósito legal – 304330/10

Coordinadora – María Angustias Ortiz Molina

Autores Volume I - Fernando Sadio Ramos, María Angustias Ortiz Molina, Àngels Torras Albert, Isabel M^a Núñez Moreno, Beatriz Leal Riesco, Eva Esteve Roldán, Luís Prensa Villegas, Julio Andrés Blasco García, Rafael Martín Castilla, Roberto Loras Villalonga, Encarnación López de Arenosa Díaz, Teresa Elvira Méndez García, Andrés Palma Valenzuela, José Antonio Torrado del Puerto, M^a Rosa Salido Olivares, María Vílchez Vivanco, Anelia Ivanova Iotova, Lucía Herrera Torres, Rafael Enrique Buitrago Bonilla, Oswaldo Lorenzo Quiles, Ruth Nayibe Cárdenas Soler, Ileana S. Latorre Rodríguez, Ricardo N. López León, Mónica Adriana Avaca, María Virginia González, María Eugenia Henríquez, Guillermo Anzulovich, Claudio David Azcurra, Tomás Hadandoniou, Graciela Cabeytú, Roberto Cremades Andreu, Antonio Miguel Romera Rodríguez, João Fortunato Soares de Quadros Júnior

Título – **Arte y Ciencia. Creación y Responsabilidad**

N.º de Edição – 1.^a

Tiragem – 150 exemplares

N.º de Volumes – 2

Edição

Fernando Ramos (Editor); Coimbra (Portugal)

Junta de Andalucía – Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa (Espanha)

Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A.: Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza – Universidad de Granada (Espanha)

Center for Intercultural Music Arts (CIMA)

Encontro de Primavera[®]

Janeiro de 2010

Palavras-Chave – Educação Estética e Artística. Educação Intercultural. Educação para a Cidadania

CDU – 00, 7.0, 37

Capa – MAOM e FJSR, sobre desenho de Leonardo da Vinci

Índice

Prólogo	9
Fernando Sadio Ramos; María Angustias Ortiz Molina	
Capítulo 1	
Ciência e responsabilidade: a condição humana da ciência. Apostilas a dois textos de Miguel Baptista Pereira	19
Fernando Sadio Ramos	
Capítulo 2	
Didáctica de la Expresión Musical: su re-conocimiento como ciencia	45
María Angustias Ortiz Molina	
Capítulo 3	
La transversalidad de la música. Del holismo al “contenido”	73
Isabel M ^a Núñez Moreno; Àngels Torras i Albert	
Capítulo 4	
La Melilla fronteriza e intercultural a través de los ojos de sus creadores: Driss Deiback y Moisés Salama	93
Beatriz Leal Riesco	
Capítulo 5	
La enseñanza y aprendizaje de música. Revisión histórica y sociocultural	117
Eva Esteve Roldán; Luís Prensa Villegas; Julio Andrés Blasco García; Rafael Martín Castilla	
Capítulo 6	
La formación musical básica. La enseñanza del solfeo en el siglo XIX	139
Roberto Loras Villalonga	

Capítulo 7	
<i>El oído, ¿qué es eso?</i>	163
Encarnación López de Arenosa Díaz	
Capítulo 8	
<i>La música como lenguaje: una propuesta didáctica para conocer las bases del lenguaje musical</i>	185
Teresa Elvira Méndez García	
Capítulo 9	
<i>Itinerario didáctico musical con maestros/as en formación de Educación Primaria aplicado al Conocimiento del Medio. Trabajo de investigación centrado en una experiencia</i>	193
Andrés Palma Valenzuela	
Capítulo 10	
<i>Un modelo de formación para una realidad</i>	211
José Antonio Torrado del Puerto	
Capítulo 11	
<i>La actividad musical con alumnado hipoacúsico desde la percepción del docente: estudio de caso</i>	227
M ^a Rosa Salido Olivares	
Capítulo 12	
<i>La educación intercultural como integración de la discapacidad</i>	245
María Vilchez Vivanco	
Capítulo 13	
<i>El modelo búlgaro de enseñanza musical en las escuelas infantiles</i>	259
Anelia Ivanova Iotova	

Capítulo 14

Marginalidad del sector rural en la Educación Musical en Colombia 273

Lucía Herrera Torres; Rafael Enrique Buitrago Bonilla

Capítulo 15

Antecedentes y actualidad de la Música y la Educación Musical en Colombia 291

Oswaldo Lorenzo Quiles; Ruth Nayibe Cárdenas Soler

Capítulo 16

Análisis de planes de estudio de Educación Superior Musical en Puerto Rico 313

Oswaldo Lorenzo Quiles; Ileana S. Latorre Rodríguez

Capítulo 17

Profesionalización de los Maestros de Música de Educación Primaria en Puerto Rico 331

Oswaldo Lorenzo Quiles; Ricardo N. López León

Capítulo 18

La situación actual de la Educación Musical en el Tercer Ciclo de EGB en la Provincia de San Luís, Argentina: aproximación a la realidad para una posible transformación 351

Mónica Adriana Avaca; María Virginia González; María Eugenia Henríquez; Guillermo Anzulovich; Claudio David Azcurra, Tomás Hadandoniou, Graciela Cabeytú,

Capítulo 19

Importancia de la educación formal e informal en la adquisición de conocimientos sobre estilos musicales en estudiantes de Conservatorio 363

Roberto Cremades Andreu; Lucía Herrera Torres

Capítulo 20

Evaluación de las aptitudes musicales en alumnos de nuevo ingreso del Conservatorio Profesional de Música de Melilla 383

Lucía Herrera Torres; Antonio Miguel Romera Rodríguez

Capítulo 21

¿Qué música escuchan los alumnos de Conservatorio? 403

Lucía Herrera Torres; Roberto Cremades Andreu

Capítulo 22

Estudio sobre preferencias musicales en estudiantes de Enseñanza Secundaria en la Ciudad de Vitória, Espírito Santo (Brasil) 421

Oswaldo Lorenzo Quiles; João Fortunato Soares de Quadros Júnior

PRÓLOGO

Fernando Sadio Ramos
Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de
Coimbra (Portugal)
Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A. – Desarrollo
Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza –
Universidad de Granada
CIMA – Center for Intercultural Music Arts
sadoramos@gmail.com

María Angustias Ortiz Molina
Universidad de Granada (Espanha)
Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A. – Desarrollo
Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza –
Universidad de Granada
CIMA – Center for Intercultural Music Arts
maortiz@ugr.es

El presente libro es el reflejo del trabajo que haremos público en la XI Bienal Internacional, Symposium & Festival del CIMA (*Center for Intercultural Music Arts*) y V Encuentro de Primavera, a celebrar del 7 al 9 de abril de 2010 en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla, de la Universidad de Granada.

No es sino un fruto más del trabajo que venimos realizando desde 2005, año en que nos hicimos cargo de la Presidencia del CIMA, que además se vio enriquecida desde que a finales de 2006 comenzamos a trabajar conjuntamente con la organización y el detentor de la Marca Registrada *Encontro de Primavera*[®]. Desde abril de 2008, las Bienales del CIMA van unidas a la celebración del Encuentro de Primavera correspondiente, el cual tiene todavía una periodicidad anual.

La asociación de ambas iniciativas fue posible dada la vecindad de preocupaciones que subyace a los respectivos proyectos fundadores.

El CIMA – Center for Intercultural Music Arts es una organización sin ánimo de lucro británica; fue creada en 1989

y ha tenido su sede, hasta mayo de 2004, en el Institute of Education de la Universidad de Londres (UK). En su origen estuvieron compositores y artistas que querían explorar nuevas dimensiones en la Música, conciliando e integrando elementos de culturas diferentes.

En Noviembre de 2004, se trasladó la sede de la organización a la Universidad de Granada (España). Se encargó de la tarea el Grupo de Investigación HUM-742 *D.E.Di.C.A. (Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza)*, radicado en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Facultad de Ciencias de la Educación de aquella Universidad. La finalidad estratégica esencial de esa mudanza fue la de abrir este *movimiento* también a los estudiosos interesados en las Artes y Músicas Interculturales de las comunidades de lengua española y portuguesa, además de los miembros de otras partes del Mundo que ya integraban el CIMA.

La Bial fue organizada hasta 2004 por el Institute of Education de la Universidad de Londres (UK). A su vez, la de 2006 ya tuvo lugar en Granada, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la respectiva Universidad.

Teniendo como preocupación esencial las cuestiones de la interculturalidad, no fue demorada la asociación de la Bial al Encuentro de Primavera que empezó a realizarse en Coimbra, desde 2006, en la Escola Superior de Educación del Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal). La cooperación entre esta institución y el Grupo D.E.Di.C.A., que había empezado en 2002, se estableció a partir de preocupaciones comunes con las temáticas de la Educación Intercultural, a las que pronto se añadieron las de la Educación para la Ciudadanía y los Derechos del Hombre, dimensiones fundamentales en el Proyecto Encuentro de Primavera[®].

El Proyecto *Encontro de Primavera*[®] tiene desde su inicio como líneas estratégicas fundamentales la promoción de la Educación Intercultural, para la Ciudadanía y Derechos del Hombre, en una perspectiva de Educación Integral, para la cual las Artes, las Humanidades y la Educación con las Artes asumen, en consecuencia, un papel de relieve. Subyace al

mismo una Filosofía de la Formación y de la Educación que parte de una concepción de la Persona como *intersubjetividad originaria*, de la que nace la idea de *encuentro*. La idea de *primavera* surge en cuanto símbolo y promesa de futuro, esencial para estructurar la praxis transformadora del ser en el deber-ser por el que la Libertad Humana anhela y de la que es condición de posibilidad.

El Proyecto incluye el desarrollo de trabajos de investigación+desarrollo+innovación (I + D + I), de proyectos de desarrollo curricular, la realización de congresos internacionales de puesta en común de resultados de investigación, de experiencias pedagógicas y artísticas, trabajos teóricos así como la publicación de los materiales producidos. Hasta la presente fecha, el Proyecto se ha concretado mayormente en la realización de una reunión internacional, para la cual se lanza, con antelación de uno o dos años, un tema aglutinador a desarrollar por los participantes. En la reunión, se presenta el resultado de ese trabajo, publicándose el respectivo libro u otro material correspondiente a los trabajos desarrollados.

Las temáticas abordadas a lo largo de los años en los que el proyecto viene desarrollándose obedecen a un hilo conductor cuyos componentes se enumeran enseguida¹. Música, Artes Plásticas, Teatro y Danza, en el campo de las Artes; Filosofía, Literatura (de lenguas Modernas y Clásicas), en el campo de las Humanidades, constituyen el eje alrededor del cual se articula un conjunto de voluntades que ven la defensa del humano en el Hombre como una tarea urgente del tiempo presente, configuradora de una praxis de resistencia humanista. Derechos Humanos y Democracia surgen como conquistas árduas y frágiles, advenidas en el decurso de la Historia como resultado de la praxis de la

¹ Para una presentación más detallada de las temáticas ya tratadas en las ediciones anteriores del *Encontro de Primavera*[®] se puede ver Ramos, F. S. (2009). Educação para a Cidadania e Direitos do Homem. In Ortiz Molina, M.^a A. (Coord.), *Investigación en Educación y Derechos Humanos. Aportaciones de Diferentes Grupos de Investigación*, 47-60. Coimbra: Fernando Ramos (Editor).

Humanidad, y que dependen estrechamente de la Memoria y del ejercicio atento de la Libertad y de la Razón crítica para que aquello por el que existen –la realización polifónica de la Dignidad Humana– no sea apenas un sueño borrado por las fuerzas que se le oponen. Esta idea se presenta como una exigencia particularmente relevante en el tiempo presente, una vez que asistimos, de forma global y universal, a un ataque feroz a las realizaciones de la Dignidad del Ser Humano, repitiendo –a una escala mayor e inédita– las fases de desarrollo del huevo de la serpiente que llevó a las sociedades europeas del siglo XX a confrontarse con la existencia de totalitarismos que el revisionismo actual, deudor al capitalismo tecnocrático y positivista, intenta rehabilitar de otras formas. En la medida en que la Formación y la Educación son un medio privilegiado de promover la humanización de la Humanidad, la defensa del punto de vista referido atrás se plantea como un modo de desarrollar la misión de aquellas, dándoles el sentido de Liberación que debe presidir a la acción formativa y educativa.

Como tal, el Proyecto *Encontro de Primavera*[®] se desarrolla a partir de una opción de praxis política, entendida como una inevitabilidad, necesaria e inherente a la condición de pertenencia esencial de Ser Humano a una Comunidad (el animal político de Aristóteles), desde la inaugural *pólis* griega hasta la comunidad contemporánea intercultural y de dimensión cosmopolita que vamos construyendo gradualmente.

Con esta agenda, ambas iniciativas –Bienal y Encontro– se han asociado desde 2008, planteándose ambos la finalidad de contribuir para la promoción de la identidad intercultural de la Música y de las Artes, así como de la Educación Intercultural, para los Derechos del Hombre y la Ciudadanía. Ambos proyectos coinciden en el hecho de que les soporta un fundamento filosófico común en el campo educativo, el de que la Educación no es una realidad social neutra o una herramienta social utilizable de forma meramente técnica. Bien al contrario, ella es vista en los proyectos a realizar como una instancia de transformación social y política,

que entendemos como una *práctica de liberación y emancipación* (Paulo Freire), luego como comportando un proyecto de Humanidad, de Sociedad y de Mundo y sus correspondientes valores. En ese sentido, vemos la Educación como no siendo, en circunstancia alguna, axiológicamente neutra, por lo que la tarea del Educador debe empezar por la explicitación del proyecto de Humanidad, de Sociedad y de Mundo que su acción intenta realizar. De este modo, podemos confrontar críticamente los diferentes modelos educativos y respectivas posibilidades, evitando la mayor tentación que se plantea a los poderes que utilizan la Educación: el adoctrinamiento y la propaganda. Esta perspectiva nos parece particularmente pertinente en nuestro tiempo, en el que el cierre de posibilidades para la praxis y el imperio del pensamiento único son un ingrediente señalado de la realidad educativa, social y política. El desarrollo de una ciudadanía crítica, movilizadora en ese proyecto de la contribución inestimable y cada vez más exigible de las Humanidades y de las Artes, se nos presenta entonces como un imperativo ético y político susceptible de conferir a la Educación una densidad ontológica notable y de potenciar su sentido crítico, transformador y constructor de la Libertad humana.

El lema de trabajo que propusimos para esta edición del Encuentro y de la Bienal fue *Arte y Ciencia: Creación y Responsabilidad*. Hemos pretendido que los participantes respondieran al reto de pensar la relación, articulación, vecindad y diferencias entre aquellas formas de producir Mundo y Hombre, en cuanto ambas se pautan – autónomamente – por los conceptos de *Creación* y de *Responsabilidad*.

Son múltiples las perspectivas a partir de las que se pudiera entender la relación y articulación de los conceptos integrantes del lema, así como las cuestiones a plantear dentro del marco de cada una de esas perspectivas. La concepción filosófica, epistemológica y estética de los participantes en el congreso se manifestaría inevitablemente en una diversidad y pluralidad de entendimientos de esa

relación y articulación. Eso era buscado como signo de riqueza, ocasión de aprendizaje y oportunidad de contribuir al desarrollo del saber relativo a las temáticas y provocar el debate y la reflexión conjunta.

De la plétora de cuestiones que se podrían plantear, tomemos a título de ejemplo unas cuantas. ¿Se puede exigir al Arte, en cuanto tal, una Responsabilidad ética? ¿Tiene el Artista, en cuanto tal, una responsabilidad moral, ética y política? Y si la tiene, ¿de qué tipo es y como ejércela? Y del científico, ¿qué decir a propósito de esas mismas cuestiones? ¿Es la Ciencia una actividad protocolaria y protocolada, canónica y automática, o antes obedece a las mismas leyes de creación que reconocemos, por ejemplo, al Arte o a otras manifestaciones creativas? ¿Qué epistemología y/o concepción estética subyace a una forma de practicar el Arte y la Ciencia? ¿Qué decir de la conexión de la Ciencia con lo Bello?

Podríamos seguir enumerando y planteando formas de encarar al lema, pero nada mejor que leer lo que nos han propuesto los autores de este libro y reflexionar con ellos. Si estas inmensas posibilidades de tratar el lema principal eran anticipables, más aún era la certeza de la gran acogida que esta edición iba a tener por parte de profesionales dedicados al estudio, práctica y desarrollo de la educación, del arte y ciencia –y sobretodo, aquellos que son oriundos de la Música, pero no solo–.

En las páginas que componen esta obra se puede ver el resultado de la investigación científica y de la práctica artística de sus autores, además de la vinculación de esos trabajos con la dimensión educativa y la intervención sociopolítica. Fruto de la magnífica acogida que el tema ha merecido y del notable desarrollo que le ha sido dado, nos hemos visto en la situación –inaudita en los proyectos realizados hasta ahora– de tener que realizar la publicación de los trabajos aportados en dos volúmenes, pues en uno se tornaba imposible contener tantas excelentes aportaciones.

Contamos con trabajos de Profesores Universitarios, Profesores de Educación Superior, Profesores de

Conservatorio, Profesores de Educación Secundaria, Profesores de Educación Primaria, Musicólogos y Músicos. Todos estos profesionales provienen de lugares tan diferentes como²: Universidad de la Sorbona (París IV – Francia), Ohio University (USA), Azusa Pacific University (California – USA), Universidad de Pretoria (South Africa), Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Universidad de Puerto Rico, Universidad de Puerto Rico – Recinto de Río Piedras, Instituto de Formación Docente Continua de Villa Mercedes (IFDC V. M.) – San Luis (Argentina), Faculdade de Música do Espírito Santo (Brasil), Universidad de Salamanca (España), Universidad Complutense de Madrid (España), Universidad Autónoma de Madrid (España), Universidad de Sevilla (España), Universidad de Alcalá de Henares (Madrid – España), Universidad de Barcelona (España), Universidad de Valencia (España), Universidad de Navarra (España), Universidad de las Islas Baleares (España), Universidad Jaume I de Castellón (España), Universidad de Murcia (España), Universidad de La Laguna (España), Universidad de Jaén (España), Universidad Rovira i Virgili (Barcelona – España), Universidad Ramón Llull (Barcelona – España), Universidad Antonio de Nebrija (Madrid - España), CES Cardenal Spínola. F. San Pablo CEU – Andalucía (España), Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal), Conservatorio Central de Música de Pekín (China), Real Conservatorio Superior de Música de Madrid (España), Conservatorio Superior de Música de Salamanca (España), Conservatorio Superior de Música de Valencia

² La relación de centros se ha hecho siguiendo el criterio de colocar en primer lugar las Universidades y los Centros de Educación Superior no españoles, a continuación las Universidades Públicas españolas, las Universidades Privadas españolas, Conservatorios de Música extranjeros, Conservatorios de Música españoles, Institutos de Educación Secundaria, Colegios de Educación Infantil y Primaria, Instituciones Públicas españolas, Sociedades Artísticas extranjeras, Asociaciones españolas. Por último aparece relacionada la Universidad de Granada (España), como anfitriona. La aparición referenciada de todas las instituciones participantes no tiene en absoluto ninguna intención y/u orden de prelación entre ellas.

(España), Conservatorio Profesional de Música de Melilla (España), Instituto de Educación Secundaria de Pastoriza (A Coruña – España), CEIP de La Orotava (Tenerife –España), Fundación ACIS – Escola Artur Martorell (Barcelona – España), Excelentísima Diputación de Málaga (España), Ajuntament de Tarragona (España), Canada Drift Artist Society (Canadá), COLBAA. ASANART (España).

No nos olvidamos –por supuesto– de las muchas y buenas aportaciones que nos han llegado de la Universidad anfitriona, nos referimos por supuesto a la Universidad de Granada (España), con participaciones de profesorado de los Campus de Melilla y de diferentes Facultades del Campus de Granada (Ciencias de la Educación, Filosofía y Letras, Ciencias Políticas y Sociología).

Por lo que respecta a la variedad de trabajos que presentamos en los dos volúmenes de este libro, sólo hay que recrearse con la lectura de los títulos de cada uno de los capítulos que aparecen en los respectivos índices. Sobre la calidad de los mismos, ustedes pueden juzgar, sólo tienen que ir deleitándose con la lectura de cada uno de ellos. Estamos seguros de que no sólo se sentirán compensados, sino que cada uno de ellos les servirá para ir acrecentando el conocimiento y el gusto por las muy variadas vertientes en que nuestros autores han interpretado de la manera más abierta posible el lema de la Bienal y del Encuentro: *Arte y Ciencia: Creación y Responsabilidad*.

Una última palabra –pero no por eso la menos importante– va para las entidades que han tornado posible la realización de la XI Bienal Internacional, Symposium & Festival del CIMA – Center for Intercultural Music Arts y V Encuentro de Primavera. Esta iniciativa no habría sido posible sin la pertinente y solícita intervención y el apoyo de diverso orden que las instituciones, que pasamos a enumerar, se han dignado conceder.

Son ellas, sin privilegio de orden de enumeración:

- Facultad de Educación y Humanidades de Melilla –
Universidad de Granada.

- Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía.
- Fundación Melilla Ciudad Monumental.
- Consejería de Cultura de la Ciudad Autónoma de Melilla.
- Vicerrectorado de Política Científica e Investigación de la Universidad de Granada.

Deseamos que disfruten y aprovechen la labor de los autores de estos volúmenes.

Coimbra, 7 de Enero de 2011

Capítulo 1

CIÊNCIA E RESPONSABILIDADE: A CONDIÇÃO HUMANA DA CIÊNCIA. APOSTILAS A DOIS TEXTOS DE MIGUEL BAPTISTA PEREIRA

Fernando Sadio Ramos
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de
Coimbra (Portugal)
Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A. – Desarrollo
Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza –
Universidade de Granada
Vice-Presidente do CIMA – Center for Intercultural Music Arts
sadoramos@gmail.com

Prólogo

O lema proposto para a celebração do nosso Congresso deste ano é *Arte e Ciência: Criação e Responsabilidade*.

Inserir-se este lema na linha estratégica e programática que preside aos projectos *Encontro de Primavera*[®] e *Bienal Internacional, Simpósio e Festival do CIMA – Center for Intercultural Music Arts* levados a cabo pelo *Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A. – Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza*, da Universidade de Granada. Com origens diferenciadas e especificidades próprias, ambos os projectos têm, todavia, muitos pontos em comum, que justificaram que passassem a celebrar-se conjuntamente a partir de 2008.

Da estratégia e programa referidos (Ramos, 2009), destacamos aqui as suas temáticas essenciais, que são a Educação e a Arte (no sentido mais amplo e pleno que se pode dar a esta palavra, o de *criação de um Mundo*).

No que concerne à Educação, pensamo-la, e em primeiro lugar, numa perspectiva geral, a Educação *tout court*, e a Formação, num sentido mais geral, como o processo de *humanização do Homem*; como tal, corresponde ao *ser prático* do Homem (Gehlen, 1987: 35-36) ou como *ser*

essencialmente formável (Honoré, 1990; 1992), dando assim à formação e à educação a sua dimensão de processo ontológico do ser que se forma global e integralmente (Fabre, 2006: 23). Deste modo, pretendemos destacar a densidade ontológica e ética da Formação e da Educação, vendo-a como um traço essencial do Homem enquanto ser inacabado, tarefa para si mesmo e ser em perigo de fracassar no advento ao seu ser (Gehlen, 1987: 35-36). Tal corresponde à ideia de problematicidade radical que Max Scheler via no ser do Homem (Scheler, 1957 : 24), derivada precisamente da sua liberdade ontológica original para ser (Mirandola, 2008: 53-61; Jaspers, 1978: 61-64). Em consequência, a Formação e a Educação corresponderão ao ser essencial do Homem, expressões primeiras da sua praxicidade, da sua historicidade e do seu constante inacabamento, entregue ao seu cuidado ontológico e humanizador (Heidegger, 1986: 229-282).

Pensamos a Educação, igualmente, em todas as variantes que ela assume quando se dirige a áreas axiológicas específicas, como sejam os Direitos do Homem, a Cidadania democrática e a Interculturalidade e nas quais a dimensão ética da mesma e a sua referência essencial a valores são acentuadas (Ramos, 2007).

Pensamo-la ainda segundo um entendimento holístico do currículo feito a partir do sujeito próprio da Educação, a Pessoa na sua totalidade (Ramos, 2009). Concebida desta forma holística, a Pessoa encontra-se na origem da definição da finalidade essencial da Educação como sendo a formação integral da Pessoa do Aluno (Coménio, 1976). Nesse sentido, a expressão da Pessoa é fundamental, pelo que a Educação com as Artes e as Humanidades são um elemento essencial nessa formação.

Para que este desiderato se cumpra temos insistido, nos projectos e acções realizados até agora, nas dimensões artística e humanística do currículo, essenciais para se poder dotar a pessoa de meios de expressão e apropriação crítica e original do mundo. Por esta via, a Educação com as Artes e as Humanidades merecem-nos uma atenção privilegiada nas iniciativas que o *Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A.*

tem promovido no âmbito do projecto *Encontro de Primavera*[®] e na associação deste com a *Bienal do CIMA – Center for Intercultural Music Arts* (Ramos, 2009).

A questão da Ciência e sua presença na Educação são também presença constante no projecto *Encontro de Primavera*[®] e *Bienal Internacional, Simpósio e Festival do CIMA – Center for Intercultural Music Arts*, mas sem ter sido trazida especificamente para a ribalta fornecida pelos variados lemas propostos para os congressos realizados até agora e para os projectos neles contidos.

Efectivamente, nas diversas iniciativas mediante as quais o *Grupo de Investigación HUM-742 – D.E.Di.C.A.* vem realizando o *Encontro* e a *Bienal*, a Ciência tem estado sempre presente, mormente através dos trabalhos de natureza científica que são apresentados e que versam, tanto as questões da Educação e as suas diversas declinações, como as da Arte em si mesma e questões conexas.

Como objecto específico de reflexão, a Ciência surgiu logo na II edição (2007) do *Encontro de Primavera*[®], ao tratarmos especificamente da *cidadania europeia*, conceito em cuja identidade destacámos então a referência à Razão filosófica e científica oriunda da Civilização Grega Clássica (Ramos, 2009: 52-53).

No sentido de desenvolvermos essa ideia, e com vista a prepararmos os participantes no nosso projecto para o lema desta V edição do *Encontro* e XI *Bienal do CIMA*, procedemos à inclusão de uma conferência sobre a questão da relação entre *Arte e Ciência como Criação* no III *Encontro* e X *Bienal* do CIMA, realizados em 2008.

Para esta edição de 2010, entendemos – na sequência do que viemos resumindo –, questionar a relação entre *Ciência* e *Arte* quanto aos aspectos da *Criação* e da *Responsabilidade* enquanto componentes axiológicas de ambas e susceptíveis de serem declinadas e interpretadas de formas diversas, de acordo com as diferentes concepções que formulem os seus sujeitos. A resposta ao desafio por parte dos participantes foi notável, como se pode ver através do conjunto de trabalhos apresentados ao Congresso e que se

incluem nos muitos capítulos que integram estes dois volumes da nossa publicação.

No capítulo que nos propusemos elaborar para este livro, procedemos ao tratamento da relação entre *Ciência e Responsabilidade*. Para tal, acompanharemos a reflexão feita a esse propósito pelo filósofo Português Miguel Baptista Pereira (1929-2007), e na qual a dimensão ética da Ciência e a sua responsabilidade face à Humanidade e à Natureza são questionadas a partir da recondução da actividade científica ao torrão natal da sua condição humana e entendidas de acordo com uma perspetivação holística.

De um pendor essencialmente ensaístico, o pensamento do Filósofo encontra-se, em consequência, vertido em muitos textos que escreveu ao longo da sua vida. Destacaremos, aqui, pela sua importância e fecundidade, dois deles, aos quais seguiremos de perto. O primeiro, publicado em 1988, intitula-se “Idade Científico-Técnica e Filosofia da Responsabilidade” (Pereira, 1988) e o segundo, de 1990, leva o título “Sobre a Condição Humana da Ciência” (Pereira, 1990a). Sempre que necessário, apoiaremos a apresentação do pensamento do autor mediante a referência a outros textos seus.

Este encontro é um modo singelo de homenagear o espírito do Pensador, que permanece bem vivo nos seus muitos discípulos, e do qual a reunião que aqui acontece é um símbolo adequado pela sua pluralidade e diferença, temas que sempre ocuparam o pensamento que ele nos legou no seu magistério.

A condição humana da ciência: ética e responsabilidade

O mote da visão de Ciência, da sua dimensão ética e do exercício da responsabilidade por parte do sujeito da mesma é dado logo no início do texto de 1988, do qual transcrevemos este excerto:

«O fascínio da ciência e da técnica, por abstracção, idealização ou ideologia, tem eclipsado e reprimido a dimensão humana de todo o acto científico e técnico, gerando o modelo cientifista da morte do homem, conceptualmente

assumido por muitas teorias ou filosofias contemporâneas da ciência, sempre que se olvida a necessária vinculação entre liberdade e ciência e, com ela, a responsabilidade de todo o acto científico» (Pereira, 1988: 118).

É todo o programa ideológico positivista e tecnocrático de dominação do Ser, contido no projecto da Tecnociência Moderna, que é aqui questionado e cuja actualidade continua a ser de assinalar (Gil, 2009).

Com efeito, a evolução da Ciência moderna, mormente por meio da sua afirmação em oposição ao modelo de saber medieval (Bacon, Galileu, Descartes e tantos outros deixaram-nos imensas referências nesse sentido, tanto no que concerne à oposição entre ambos os saberes, como à vinculação do saber e do poder dirigido para a intervenção no Mundo) associou-se desde logo a uma dimensão de salvação da Humanidade das garras da superstição, da ignorância e das limitações da existência concreta, o que se consubstanciou na crença Iluminista e Positivista no Progresso (Pereira, 1990b: 75-88). É também da Época Moderna que nos chega a crença ainda vigente – e respectivo estereótipo e preconceito – relativamente ao carácter obscurantista da Idade Média, a “Idade das Trevas”, período supostamente estéril da evolução da Humanidade e um mero intervalo (“Média”) entre a plenitude da Civilização Clássica Greco-Latina e a modernidade inaugurada pelo Renascimento, com a sua crença no valor do Homem, sua liberdade e capacidade de conhecimento e de acção na Natureza (Garin, 1983).

O Iluminismo do Século XVIII e o Positivismo e Cientismo do Século XIX levaram ao extremo esta crença na possibilidade de erradicar tudo o que de inconveniente pudesse existir para a espécie humana e de corrigir e melhorar a Natureza. Se bem que este mito do Progresso tenha sofrido um desaire assinalável com a produção da I Guerra Mundial e o seu testemunho e prova do carácter não-angelical e neutral da Ciência mediante a sua vinculação estreita à guerra e respectiva máquina industrial e política, desaire esse que se agravou com o apogeu da essência dominadora da Ciência na II Guerra Mundial, os campos de

extermínio científico e industrial e a bomba atômica, os efeitos desse mito e a respectiva idolatria tecnocrática continuam a fazer-se sentir com toda a força na organização tecnocrática e capitalista da sociedade e na exploração que esta faz da Natureza e do Homem (Pereira, 1988: 118-120). Aquilo que nenhuma outra época da existência da Humanidade tinha enfrentado como possibilidade da acção humana ocorre na Época Contemporânea – a possibilidade da destruição total do Planeta, a ameaça absoluta do Homem para o outro Homem e a Natureza e impossibilidade da possibilidade da existência de vida na Terra (Pereira, 1988: 118-121; Pereira, 2003: 7-9; 36-37), à qual se impõe a contraposição de um *imperativo de sobrevivência global* (Pereira, 2003: 5, 9). Os sucessos técnicos da Ciência e a sua eficácia na organização da Sociedade, na exploração da Natureza e do Espaço, na intervenção na Biologia e o cortejo de conquistas médicas que esta tem acarretado abonam todos em favor desta ideia e não admira que o elogio da “modernização” – tomada esta no sentido da tecnologização da Sociedade e das relações entre os Homens e destes com a Natureza – se tenha tornado um bordão de linguagem omnipresente nos discursos políticos, com a conseqüente impressão de desfasamento delirante e patológico face à realidade em que vivemos e que nos enfrenta (Gil, 2009). Desses sucessos e triunfos da Tecnociência moderna, avulta o ter dotado a vida humana de um grau de segurança e previsibilidade sobre as contingências da Natureza, dotando-se de meios e produtos que permitem viver de forma controlada (Pereira, 1988: 122).

Todavia, não há bela sem senão: a primeira constatação feita a partir dessa segurança e auto-provimento das suas necessidades por parte do Homem é a da desigualdade na repartição desses bens, aliada à estandardização, à normalização e ao consumismo que exaure o planeta e o coloca em risco de inabitabilidade generalizada (Pereira, 1988: 122-123; Pereira, 2003: 7-9; 36-37). Refira-se aqui a ideia actualíssima de Konrad Lorenz acerca dos oito pecados mortais da Humanidade contemporânea civilizada: sobrepovoamento, desertificação,

competitividade, apatia, decadência genética, rotura da tradição, endoutrinação e nuclearização e que permanece, desafortunadamente, de uma actualidade atroz (Lorenz, 1992; Pereira, 1988: 123).

Os problemas que a intervenção humana possibilitada pela Ciência e pela Tecnologia tem suscitado levantam a questão dos seus limites e da responsabilidade a ela associados. A escala dos efeitos da acção humana é hoje de tal ordem que as instâncias e os meios de decisão tradicionais, de nível nacional ou internacional, se revelam extremamente limitados e carentes de eficácia real perante os mesmos (Pereira, 1988: 118). O âmbito e a dimensão que as questões ecológicas, económicas, financeiras, de saúde e segurança, etc., assumem ultrapassam, em muito, a capacidade dos Estados nacionais e das organizações internacionais – nos termos em que existem actualmente – e surge inevitavelmente a questão da ingovernabilidade do Mundo (Pereira, 1988: 118, 120) e a sensação de *crise* permanente em que vivemos (Pereira, 1988: 121).

A crise não é, em si mesma, negativa. Corresponde ao mais próprio do Homem, a existência projectante de possibilidades de acção e a escolha entre elas, sempre na necessidade de eliminar algumas delas no processo de escolha das linhas de acção (Pereira, 1984; Heidegger, 1986; 1982a: 59-72). Como tal, a crise é também *oportunidade* para a praxis na qual o ser do Homem se processa e desenvolve (Pereira, 1984: 116-137). Assim, se «(...) o progresso científico radicaliza os problemas da sociedade, criando bem-estar e, simultaneamente, desigualdades sociais, fomentando condições de liberdade e, ao mesmo tempo, consolidando a estabilidade de sistemas de domínio agressivo, desenvolvendo indefinidamente o potencial bélico e travando a guerra à custa de um tipo de ordem que abre caminho à maior tirania» (Pereira, 1988: 120), torna-se patente em grau extremo a situação crítica actual da Humanidade.

A ilusão presente na crença ideológica relativa à neutralidade da Ciência e da Técnica revela-se nesta situação em que as mesmas podem «(...) servir todos os objectivos,

com a cegueira ideológica das próprias consequências» (Pereira, 1988: 120).

A vinculação da Técnica à tirania é denunciada por muitos, mas destacaríamos aqui a cortante afirmação de Raimon Panikkar de que a «(...) tecnocracia é incompatível com a democracia. A tecnocracia é o poder da tecnologia. A sua prática é antidemocrática: o *power*, o veto, as elites e, a seguir, a sociedade e a polícia secreta» (Barloewen, 2009: 318). Prossequindo a justificação destas afirmações diz o teólogo que «É o poder que decide se temos ou não energia nuclear. A energia nuclear, a fusão e a cisão do átomo, o que é que isto significa? Não faço a mínima ideia. Era necessário pelo menos ter tido sete anos de estudo em Física nuclear para dar a esta questão uma resposta digna de um homem responsável. Não sabemos de que se trata, perdemos a nossa sensibilidade» (Barloewen, 2009: 318-319).

Na mesma linha, Régis Débray fala no *terrorismo da cientificidade* (Barloewen, 2009: 84), após ter demonstrado a inabilidade da técnica para transmitir cultura numa continuidade criativa e prosseguir com a humanização do Homem, rejeitando, por consequência, os tecno-milenarismos e tecno-optimismos (Barloewen, 2009: 81-84).

Na raiz da *Tecnopolia*, vista como o resultado civilizacional do facto de que «As novas tecnologias alteram a estrutura dos nossos interesses: as coisas *em que pensamos*; alteram o carácter dos nossos símbolos: as coisas *com que pensamos*; e modificam a natureza da comunidade: a arena em que se desenvolvem os pensamentos» (Postman, 1993: 25), vê o *cientismo* (versão dura do Positivismo pela evacuação que faz da Filosofia). Entende este como comportando a generalização dos métodos das ciências naturais ao estudo do comportamento humano, assim como a utilização do conhecimento da ciência social para «(...) organizar a sociedade numa base racional e humana, implicando que meios técnicos – principalmente as “tecnologias invisíveis” supervisionadas por peritos – podem ser planeados para controlar o comportamento humano e encaminhá-lo para a rota certa» (Postman, 1993: 131) e ainda

a introdução da *fé na ciência* que «(...) pode servir como um sistema de fé abrangente que dá significado à vida, bem como um sentimento de bem-estar, moralidade e mesmo imortalidade» (Postman, 1993: 131). Estas três ideias desenvolvem-se mutuamente e «(...) dão energia e forma à tecnopolia» (Postman, 1993: 131).

Por sua vez, José Gil, demonstra como a utilização das tecnologias sociais contribui para o desenvolvimento da tirania tecnológica na gestão dos recursos humanos e consequentemente para a subversão da sociedade democrática mediante a criação da figura do Homem Novo da Tecnociência, o *Homem Avaliado*, servo e amante da servidão (Gil, 2009).

Mas esta situação gera uma dialéctica de superação precisamente devido ao carácter crítico da existência humana. A ambivalência da ideologia do progresso permite que a descoberta da mentira da neutralidade e bondade intrínsecas da Ciência e da Técnica dê origem à sua negação e ao surgimento de iniciativas e tentativas de superação da *universal tecnicização* (Pereira, 1988: 122) e do *Estado técnico absoluto* (Pereira, 1988: 136) e das respectivas consequências nefastas para a Vida e a Terra (Pereira, 1988: 120-122; Pereira, 2003).

Por esta mudança, passa necessariamente o fim da degradação do Homem, pois, como diz Tom Thomas, falando da ameaça ambiental e da saída para a mesma, só fazendo dos Homens seres humanos e deixando de os degradar, deixarão estes de degradar a natureza, a vida e a Humanidade (Thomas, 1994: 95-102): «Os homens só degradam porque são degradados» (Thomas, 1994: 102). Preocupação com o presente, mas sobretudo como futuro, pois a angústia ecológica proveniente dos problemas ambientais e da ameaça que paira sobre o mundo e a vida terá consequências na socialização das gerações futuras e na respectiva psique (Figueiredo, 1993).

A *mudança moral radical do homem* torna-se uma exigência e um imperativo da existência actual (Pereira, 1992b: 231-232; 1988: 121). O pensador vê essa conversão

na transição do paradigma egolatrista moderno, em que a relação ao Outro é definida como a sua constituição pelo Ego, sujeito originário e fundante do Ser (Pereira, 1988: 121-124; Theunissen, 1984). Para esta mundivisão, o Outro é algo de exterior e ameaçante da autonomia, liberdade e absolutidade constituinte do Ego e é pela mudança dessa perspectiva que a mudança se pode gerar, restaurando-se a *confiança originária* que subjaz ao desenvolvimento da Pessoa enquanto intersubjectividade originária (Pereira, 1988: 124-132). A relacionalidade essencial da Pessoa implica que, como queria Jacobi, o eu sem o tu não seja possível e que a personalização passe pelo dizer *tu* pelo eu (Pereira, 1988: 127). Assim, poderá a liberdade querer a liberdade (Pereira, 1988: 126) e a existência do Outro, enquanto é o Tu a quem se dirige a palavra, ser o advento da plenitude do Eu que pode agora assegurar-se da verdade mediante a intersubjectividade (Pereira, 1988: 128-129).

A superação da vontade de domínio própria da Tecnociência moderna impõe-se neste novo paradigma de Homem e de Mundo. Na visão tecnocientífica foi «obnubilada a relação positiva ao outro, agora convertido em ameaça pela egolatria do interesse, a reacção original do homem ao perigo do outro homem é a acumulação interminável de meios de defesa ou de agressão, a que se chama poder. Este potencial acumulado fundado na capacidade racional do homem permitiu não só dominar os animais mas sobretudo os homens (...). Ao carácter finito dos perigos, que da natureza espreitam a fragilidade humana, contrapõe-se a ameaça ilimitada do homem pelo homem, vivida no medo recíproco e circular, que amontoa, de parte a parte, meios de defesa ou de agressão num processo sem fim. A vinculação entre medo perante o outro e poder gera uma paz apoiada até agora no equilíbrio sempre instável do material bélico em confronto, servida por uma ciência e uma técnica em permanente mutação» (Pereira, 1988: 121-122).

É em busca de um novo conceito de outro e de relação, com o correspondente correlato de uma nova definição de paz, que se impõe a mudança deste paradigma

da segurança, do poder e do domínio próprio do projecto da Ciência e da Técnica modernas e hoje triunfantes. Para esse desiderato, requer-se o surgimento e desenvolvimento de uma *praxis solidária* correspondente ao modo de *ser-no-mundo global* possibilitado pelos processos designados por *mundialização* ou *globalização*, mas que o podem receber o nome de *solidariedade* a fim de melhor corresponderem a um sentido humano pleno e verdadeiramente ético (Pereira, 2003: 3).

Analisando estes conceitos, o Filósofo vê a *solidariedade* requerida nesse sentido como «(...) modo de estarmos no mundo [que] diz a incondicionada disponibilidade e responsabilização pelos outros, que, a nível planetário, a técnica hoje nos permite conhecer e abordar» (Pereira, 2003: 3). Essa solidariedade estabelece-se, não só entre os Homens, como também com a Natureza e a Vida (Pereira, 2003: 3). Vista como *solidariedade*, a «(...) globalização ou mundialização como ser-no-mundo com os outros opõe-se radicalmente à mundialização nascida da técnica, do mercado e da informação» (Pereira, 2003: 3). Neste ponto, o nosso autor aceita de Jean Braudillard a distinção entre *mundial* e *universal*, pensando-as não só como não coincidentes, mas como mutuamente exclusivas (Pereira, 2003: 3). Citando o filósofo Francês, «A mundialização é das técnicas, do mercado, do turismo, da informação. A universalidade é dos valores, dos direitos do homem, das liberdades, da cultura, da democracia. A mundialização parece irreversível, o universal estaria antes em vias de desaparecimento» (Braudillard, *apud* Pereira, 2003: 3). A ruptura com a Natureza, a Vida e os Homens que a Tecnociência e o processo de mundialização, entendido no sentido precisado acima, torna-se cada vez mais patente (Pereira, 2003: 3-4) e suscita a resposta comprometida eticamente como única saída para a crise mundial (Moreira, 2009) que se aprofunda devido à intervenção desenfreada do capitalismo de rapina (Pereira, 2003: 33), destruidor do mais elementar valor da estruturação e coesão social, a confiança (Giddens, 1992).

Nesse sentido, o desenvolvimento dos conceitos de *solidariedade* e de *responsabilidade* é fulcral. Da Modernidade e do processo de desenvolvimento do conceito de *relação*, mediante o qual de Jacobi a Marx se buscou a superação do egocentrismo oriundo do cartesianismo e do modelo substancialista coisista imperante na filosofia ocidental (Pereira, 1988: 127-129; 1990b: 160-167), fica-nos a afirmação das ideias de fraternidade e de solidariedade (Pereira, 1988: 130). A solidariedade implica a aceitação de todos, a não-exclusão, a solicitude, disponibilidade e responsabilização total pelos outros a nível global, mas também pela natureza e pela vida (Pereira, 2003: 3), o que o pensador liga a um modo alternativo de entender a globalização, ou mundialização, face ao modo dominante assente na técnica, no mercado liberal e na informação (Pereira, 2003: 3). Esta forma de globalização é, por essência, uma ruptura com a unidade e solidariedade de todas as coisas e das suas múltiplas implicações, bem como do cuidado a ter com o Mundo, as suas criaturas e os Homens (Pereira, 2003: 3-4). O respeito pelos Homens, Natureza e Vida numa perspectiva de sobrevivência global é visado pela *Ética da Solidariedade Mundial* (Pereira, 2003: 8) e tem como imperativo «Não matarás o outro nem destruirás a natureza nem a vida» (Pereira, 2003: 9). No mesmo sentido, o termo de Jean Ladrière “Ecoética”, que pretende recolher a atitude exigida pelo tempo presente enquanto correspondente a uma praxis de partilha e de responsabilidade pela alteridade humana e natural (Ladrière, *apud* Pereira, 2003: 5).

No desenvolvimento do pensamento que o levou a entender a globalização nestes termos que referimos, o filósofo refere-se, em 1988, à solidariedade nos seguintes termos: «Solidariedade significa a relação de comunhão, participação e pertença, que nos faz descobrir a nós mesmos nos outros, querendo neles a nossa liberdade e dignidade. O solidário responde na totalidade e não “pro rata” pelo outro perante a instância, exigente e imperativa, da consciência. Esta densidade incondicionada da responsabilidade está sempre em excesso sobre todos os sistemas de ideias morais

ou jurídicas. Na responsabilidade, há uma relação originariamente plural a si mesmo, que o egocentrismo moderno profundamente mutilou, as estatuir um sujeito apenas responsável perante si mesmo, num saber egológico, patente na estrutura fundamental sujeito-objecto, na intuição primeira da autor-reflexão, da auto-conservação e da auto-salvação ou no imperativo categórico de uma consciência solitária. Da estrutura egológica da consciência proveio a Ética tradicional centrada sobre o eu e o próprio mandamento cristão do amor ao próximo, interpretado a partir do paradigma do amor de si mesmo, não fugiu ao destino do egocentrismo individualista, classista, nacionalista ou europeu» (Pereira, 1988: 130).

A superação da Egologia moderna foi a preocupação do Pensamento Novo ou Dialógico e Personalista, desenvolvido após a I Guerra Mundial, e no qual nomes como Martin Buber, Franz Rosenzweig, Hermann Cohen, Gabriel Marcel e Ferdinand Ebner se destacam, associados aos de Heidegger e a sua ideia de existência, a Husserl e à de intencionalidade, assim como a Jaspers com a sua ideia de comunicação, assim como muitos outros movimentos filosóficos e teológicos (Pereira, 1988: 131-132; 1986: 5-167).

Neste esforço pensante, buscou-se a afirmação de um novo princípio originário da Filosofia, o da colegialidade e relacionalidade do Homem entendido como ser concreto, situado, histórico, singular e imerso no mundo do qual se tem que ocupar e no qual se ocupa do seu ser em relação com os outros (Pereira, 1988: 131-132; 1986). Neste contexto pletórico de filosofias superadoras do egolatrismo transcendente do sujeito constituidor do mundo e possuído pela vontade de poder moderna (Pereira, 1988: 130), torna-se possível questionar e pôr e causa o angelismo abstracto, etéreo e neutro da Tecnociência, encaminhando o pensamento filosófico para um novo entendimento do conceito de responsabilidade vinculando-o à Ciência e às actividades nela baseadas e dela oriundas. Com efeito, como diz o filósofo, «Neste contexto, é possível falar-se de responsabilidade na raiz do pensamento científico e filosófico.

Uma ciência presa no espaço puro da especulação desinteressada ou empenhada na utilidade irreflectida das consequências palpáveis não formula o problema da sua responsabilidade. Este surpreendeu-a quando, em Agosto de 1945, as primeiras bombas atómicas caíram em Nagasaki e em Hiroshima e, de repente, se tornou claro que uma descoberta puramente teórica no magro intervalo de sete anos revolucionou radicalmente a técnica da guerra e mudou nos dez anos seguintes toda a política mundial. Num mundo dominado pela ciência, a teoria tornou-se a forma mais radical da praxis e os laboratórios e institutos de cientistas pretensamente apolíticos converteram-se em centros de uma revolução planetária sem paralelo no passado» (Pereira, 1988: 132).

Fruto desta circunstância, a contemporaneidade exige uma outra atitude e comportamento em termos de *Responsabilidade* por parte dos cientistas, em primeiro lugar, e dos cidadãos, em seguida. Do que concerne a estes últimos, falaremos no epílogo deste capítulo. Quanto aos primeiros, a crescente especialização e tecnicização da actividade científica pôs a nu a sua limitação para pensarem em termos holísticos as implicações da Tecnociência na vida humana e na Natureza – vem já de Nietzsche a caricatura do especialista no cérebro da sanguessuga (Nietzsche, 1996: 289-292). As consequências globais das acções da Ciência e sua tradução técnica são algo que, hoje, escapa sistematicamente à capacidade de previsão de que os seus sujeitos possam dispor, além de que a sua eventual – e mais do que provável – submissão a finalidades e objectivos de outra ordem que não a meramente científica lhes traz quase sempre resultados e consequências não desejados e – sobretudo – pouco consentâneos com a Dignidade e plenitude da vida na Terra, humana e não-humana. A enumeração dos exemplos da submissão da Ciência a finalidades não-éticas e acarretadoras de efeitos nefastos para a justiça social, equilíbrio ambiental e futuro da vida na Terra seria interminável, pelo que nos ficamos apenas pela referência à bomba atómica – de longe, a mais relevante das descobertas

científicas em termos de perigo para a existência na Terra –, à biotecnologia e à utilização das ciências humanas e sociais em termos de organização e gestão totalitária da sociedade contemporânea [v. g., os omnipresentes e asfixiantes sistemas de “qualidade” e de avaliação da gestão moderna de empresas (Gil, 2009: 39-59)]. Martin Heidegger já havia levantado a questão de este sistema tecnocientífico corresponder a um desvelamento epocal do Ser que supera a capacidade imediata de acção humana (Heidegger, 1984), mas a necessidade de agir dentro das suas possibilidades não pode ser iludida pelo homem. Nesse sentido, e no que à Ciência concerne, a reivindicação de uma crescente responsabilização cidadã do cientista apresenta-se como um imperativo do tempo presente – de realização árdua e sisífrica –, que nos apela a que intentemos diminuir o impacto dos efeitos da irracionalidade intrínseca ao jogo do poder (Pereira, 1988: 132). Como refere Miguel Baptista Pereira, constatando a situação de facto, «Fiel à segurança do próprio sistema mas indiferente no seu potencial de força acumulada quanto à razão ou anti-razão, a ciência é uma racionalidade desintegrada carecida de sentido humano mas organizada sob a forma de empresa industrial rigorosamente planificada e sistematizada, em crescente dependência dos aparelhos que produziu e mobilizando, para a realização dos seus projectos, um número cada vez maior de especialidades, além de um autêntico exército de investigadores» (Pereira, 1988: 133). Nesse sentido, a responsabilização e eticização do processo científico, realizada no cientista enquanto pessoa e cidadão, «(...) exige um novo tipo de consciência, que investigue não só a essência da ciência, os seus pressupostos e suas consequências mas também o problema crucial das suas relações com o mundo e da sua função e sentido históricos» (Pereira, 1988: 133). Todavia, a ciência, em si mesma e na sua prática habitual, carece de capacidade para efectuar esta conversão, a qual só pode advir da emergência de uma atitude de natureza filosófica, questionadora dos fundamentos e do sentido de uma actividade. «Se à ciência faltam condições para reflectir sobre si mesma, sobre os seus

pressupostos e as suas relações com o mundo, será necessário um salto qualitativo da razão, de natureza filosófica, para assegurar, em todas as suas dimensões, este tipo de reflexão e, com ele, a responsabilidade do acto científico» (Pereira, 1988: 133).

Explorando a natureza do conceito de *responsabilidade*, fundamental nesta nova perspectiva de entendimento da natureza da actividade do cientista, o filósofo apresenta-o como implicando, no decurso do seu desenvolvimento histórico, uma solidariedade total para com as pessoas e o mundo e como comportando fundamentalmente a ideia de alteridade na raiz da voz da consciência. Assim, em virtude da evolução do conceito de responsabilidade, «(...) descobre-se no homem uma relação fundamental ao mundo e às pessoas por que ele se responsabiliza “in solidum”, e uma referência igualmente constituinte à instância incondicionada e imperativa da consciência como voz do outro, perante a qual ele responde pelos actos praticados e suas consequências» (Pereira, 1988: 133). Esta perspectiva ética só é possível se se colocar de lado o ponto de partida egocêntrico da Filosofia para passar a considerar a colegialidade e a alteridade como tal ponto de partida (Pereira, 1988: 133-135; 1986). «O homem só é responsável, rompendo o egocentrismo, estando fora de si junto ao outro e na natureza, mediados pela história e na história, mediada pelo outro e pela natureza. São os problemas reais e as tarefas históricas do homem e do mundo que fundam a responsabilidade e, por isso, não é o sujeito que determina, a partir de si mesmo, as tarefas a realizar mas são estas que, na realidade da história, constituem os sujeitos colectivos e individuais» (Pereira, 1988: 135).

Para um tempo vivido e um mundo habitado pelo *homem ecuménico*, exigem-se novas soluções, não fundadas no paradigma egocêntrico moderno, tanto na sua dimensão individual como estatal (Pereira, 1988: 135). O específico da vivência contemporânea – não modificado, mas antes incrementado desde a escrita deste texto do filósofo – é a *consciência do perigo* e da ameaça radical que afecta homem

e mundo, nos planos físico, biológico e político; a experiência do negativo tem como correlato positivo a descoberta do valor daquilo que falta ou daquilo que é ameaçado e de que temos que cuidar, buscando uma nova atitude e resposta comportamental, já não assente no domínio e na exploração do mundo e do outro homem, mas na experiência do ser baseada na abertura e na recepção pacífica do que vem até nós e apela à nossa responsabilidade, como no-lo tinha proposto Martin Heidegger e aqui bem presente no pensamento de Miguel Baptista Pereira (Heidegger, 1982b; Pereira, 1988: 135-138). «Ao apelo heterocêntrico, que, ao contrário do poder anónimo da abstracção técnica, exige do homem um novo enraizamento na natureza e uma solidariedade universal e incondicionada com o outro homem, corresponde a possibilidade de resposta histórica epocal e concreta, singular e colectiva, no ser-no-mundo, que somos. Pensar o outro como centro é libertar-se do esquema amigo-inimigo, é romper o círculo do medo e da ameaça, é já responder, construindo o caminho da paz numa época histórica, em que nenhuma guerra é justa» (Pereira, 1988: 138).

A responsabilidade pelo outro – a alteridade do outro homem e alteridade da natureza – trouxeram-nos assim para o campo da nossa reflexão a exigência de desenvolvimento de uma filosofia da responsabilidade, de uma experiência meditativa holística e de uma consciência crítica que têm como horizonte último a Paz como direito essencial do Homem (Pereira, 1988: 139; 1990b: 216-234) que deve ser prosseguido activamente (Pureza, 2001). Com efeito, a iminência do perigo atómico, ambiental e social recomenda – e deveria forçar – uma conversão da perspectiva epistemológica dominante na Modernidade e no seu prolongamento contemporâneo, abandonando-se radicalmente o paradigma egocêntrico para *deixar ser* (Heidegger, 1980) a alteridade do homem e da natureza, venerando-a (não sacralizando-a) e renunciando ao projecto de a dominar e explorar (Pereira, 1990a: 19, 21, 22). «O déficite político e ecológico aberto pelo progresso científico-

técnico depende de uma concepção epistemológica unilateral, que urge transformar na sua raiz: o ideal mecanicista e a fixação antropocêntrica com olvido da alteridade da natureza e da vida, que são nossas interlocutoras e não simples reservatórios energéticos ou biológicos a explorar em ritmo exponencial» (Pereira, 1990a: 15).

Em consequência dessa exigência de transformação, pensadores como Hans Jonas desenvolvem na sua obra a dimensão cósmica da responsabilidade e solidariedade do homem com o ser (Pereira, 1990a: 16), enquanto outros, como Werner Heisenberg, contribuem decisivamente para colocar em destaque, mesmo em termos epistemológicos, a radical condição humana da ciência (Heisenberg, s. d.; Pereira, 1990a: 17; 1990b: 216-220).

Assim, o termo *condição humana da ciência* passa a valer num duplo sentido, enquanto actividade humana feita por homens e obedecendo aos seus valores e finalidades, por muito neutra que se apresente, e também enquanto actividade radicalmente determinada e limitada ao ser que a desenvolve, o homem, cujas características e limitações a afectam radicalmente. Neste sentido, a humanização da ciência não implicará a sua demissão em relação à de busca da verdade, mas torna esta um processo intérmino e baseado em aproximações sucessivas e assintóticas, que corresponde sempre e inevitavelmente a um comportamento próprio de uma espécie que age no mundo mas que – em virtude da sua razão – está consciente de que o seu saber e as acções dele decorrentes têm implicações na totalidade da existência, assumindo então a partir desta visão holística a sua responsabilidade pelo ser (Pereira, 1990a: 22).

Nesse sentido, há que superar o princípio hodierno ocidental do Progresso e as suas exigências de carácter antropocêntrico, formulado por Edward Teller, a propósito da construção da bomba de hidrogénio, nos termos que seguem: «Seríamos infiéis à tradição da civilização ocidental, se temêssemos investigar o que o homem pode consumir, se nos demitíssemos de estender à natureza o domínio do homem» (*apud* Pereira, 1990a: 18). O holismo, a

responsabilidade, a abdicação da vontade de domínio e a busca da paz aparecem então como traços a promover num mundo interdependente e solidário, e em que nenhum ser se pode considerar como isento de contribuição para o seu funcionamento global. As consequências para a natureza e a humanidade decorrentes da actividade da Tecnociência são então questionadas, por vezes de modo radical e cru, como se pode ver pela atitude de Carl Friedrich von Weizsäcker, pondo a possibilidade de se considerar *objectivamente criminoso* o que foi feito ao mundo pelos cientistas, ao mesmo tempo que se propõe o desenvolvimento da responsabilidade, da solidariedade e da paz no seio do conceito de ciência e da sua actividade, a qual deveria passar a considerar as consequências globais do seu conhecimento, criatividade e respectiva aplicação (Pereira, 1990a: 19-20). Pode apareantar ser uma utopia, ou pelo menos, uma novidade absoluta, mas esse é precisamente o ensinamento da crise, que nos apela, mediante a intervenção da razão crítica regida pelo primado do futuro, à construção do novo e do inaudito, por improvável e insensato que pareça face ao que existia no passado e no presente crítico (Pereira, 1984: 106-111). Transferindo o texto que se segue do contexto em que o filósofo o redactou, o da crítica Iluminista ao passado e ao preconceito, podemos vê-lo na sua significação lata de referência do pensamento nascido na/ da crise ao utópico: «Na experiência de crise, manifesta-se uma relação ao “novo”, porque o que se visa não resulta da mera repetição do passado mas depende da decisão no presente, que dá forma e figura ao futuro que chega. No seio da crise gera-se a crítica e a utopia (...)» (Pereira, 1984: 110-111).

A injunção ética presente nesta perspectiva de ciência e suas aplicações é clara e imperiosa. «Nem tudo o que é tecnicamente possível, se pode realizar e, por isso, no espaço livre da investigação, impõem-se restrições, que acautelem os fundamentos da vida na terra, vinculando o investigador através de um novo juramento hipocrático a interrogar-se sobre as possíveis consequências da sua actividade teórico-prática e a renunciar a tudo o que possa ameaçar, agora ou

no futuro, as bases da nossa condição de homens» (Pereira, 1990a: 21). Citando novamente Carl Friedrich von Weisäcker, refere o filósofo que se torna mesmo necessária uma *ascese técnica* como resultado da nova atitude exigível da ciência e seus praticantes, mas que deve ser acompanhada da necessária adequação a esta limitação por parte dos poderes políticos e dos cidadãos (Pereira, 1990a: 21). Aí reside a mudança moral radical que referimos anteriormente (Pereira, 1990b: 232) e que deveria tornar a Humanidade capaz de lidar com o poder imenso com que a Tecnociência a dotou e que deixa a pairar no horizonte a possibilidade da auto-destruição (Pereira, 1990b: 231-232; 1988: 118-121).

Epílogo

A dimensão ética destas propostas merece ao autor diversas considerações sobre a questão da educação, em particular a educação para a paz e os estudos e iniciativas relacionadas com ela (Pereira, 1988: 138-139). Tal corresponde a uma intencionalidade prática da reflexão efectuada e que visa sair da torre de marfim em que a Universidade se pode converter para o filósofo, levando-o a esquecer-se da realidade exterior e da intervenção na mesma.

Muitas linhas neste sentido poderíamos adiantar nesta conclusão, mas salientamos as seguintes susceptíveis de se encontrarem em curso em instituições de diversa ordem (governamentais, não-governamentais, de educação formal, não-formal, etc.).

Tendo em atenção os pressupostos anteriormente expendidos e o discurso que fomos tecendo, assume-se, em primeiro lugar, a necessidade de se desenvolver a nível da comunidade científica e da comunidade dos cidadãos a formação filosófica e, em particular, a formação ética e do juízo e raciocínio moral. A mentalidade tecnocrática imperante na Tecnopolia hodierna é totalmente avessa a isso, mas é uma exigência do tempo presente que os cidadãos resistam e se promova a formação filosófica generalizada – do mesmo modo, refira-se a humanística e a artística (Ramos, 2009) –, desenvolvendo a capacidade de raciocínio crítico e holístico,

questionador dos fundamentos e do sentido último da acção e do ser. Tal implicaria que essa exigência de formação se encontre presente desde o ensino básico e secundário e se prolongue pelo ensino superior, com uma predominância do estudo e prática do pensamento ético; nesse sentido, a educação ética, efectuada de modo marcadamente filosófico e abordando os temas dos Direitos do Homem e da Cidadania democrática, apareceria como uma componente geral e transversal do currículo (Ramos, 2008).

O desenvolvimento das competências de raciocínio ético, por exemplo, pode ser feito desde a mais tenra idade, como o demonstra, por exemplo, o projecto de Filosofia para Crianças, de Mathew Lipman (Rolla, 2003). Todavia, tal desiderato não tem a vida facilitada na actualidade tecnocrática, como se pode constatar na evacuação crescente da Filosofia e das Humanidades no campo do saber – basta ver, *v. g.*, algumas reformas, intentos de reforma/ revisão curricular e outras mudanças ao nível do currículo havidas em Portugal nas últimas décadas, ou as políticas de financiamento a projectos de investigação e desenvolvimento nos mais diversos países. Certo é que algumas iniciativas vão sendo bem sucedidas, como por exemplo, o sentido das alterações havidas na recente revisão curricular, efectuada no âmbito da implementação do Espaço Europeu de Educação Superior, dos cursos de ensino superior da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, que permitiram a introdução da educação ética de cariz filosófico como matéria de formação geral e transversal na Unidade Curricular de *Ética e Cidadania* (Ramos, 2008).

Certo é, também, que se escuta, frequentemente e desde há uns quantos anos, um discurso oriundo dos meios económicos e mediante o qual nos apercebemos de que as empresas terão descoberto a capacidade da filosofia conformar as mentes no sentido da aceitação do *status quo* vigente e contribuir para disciplinar os trabalhadores. Aqui reside o nó górdio da questão da formação filosófica generalizada, abrangendo os cursos superiores, nomeadamente aqueles que dão acesso à carreira científica:

quem vai pagar para que, na formação de indivíduos que deverão integrar-se no seio da estrutura produtiva, se introduza uma formação que, a ser feita como deve ser e de acordo com pressupostos como os anteriormente adiantados, consiste em questionar criticamente os próprios fundamentos, as condições de possibilidade, o sentido e a possibilidade de se fazer aquilo que pode/ dá lucro e poder? Como podem indivíduos assalariados, ao serviço dessas empresas, agir autónoma e livremente, sobretudo quando for necessário criticar medidas violadoras de Direitos do Homem oriundas da mentalidade competitiva capitalista e de mecanismos de gestão como, *v. g.*, os sistemas de “qualidade”? Não seja pela autonomia dos indivíduos que, como cidadãos participantes, empenhados e intervenientes, decidam por si mesmos proceder a esse tipo de formação e estudos, assim como ao desenvolvimento da actividade do pensamento crítico – muitas vezes, subversivamente e com carácter de resistência, mas frequentemente como prática cidadã –, e não restarão muitas outras possibilidades de ver um pensamento crítico deste tipo desenvolver-se e ser aplicado no seio do mundo empresarial patrocinado por quem detém o poder. Ou seja, não se vê como sendo outra coisa mais do que um oxímoro a noção hoje muito propalada de “ética empresarial”.

Outra via possível é a do desenvolvimento de um ambiente intelectual e de opinião pública disponível e preparado para entender e dar apoio a esse discurso, mas o poder económico, o seu controlo dos media, a precariedade dos empregos dos jornalistas e a extinção destes no sentido próprio da palavra, não augura hoje nada de bom no que concerne à liberdade de expressão e de imprensa, com as correlativas consequências a nível da democracia e à disseminação efficacíssima de um Pensamento Único, promotor da Teologia e Escatologia do Mercado livre e da universal comercialização de tudo, como pretende, por exemplo, o Consenso de Washington e o seu Decálogo, de 1989 (Williamson, 1990; 2004; George, 2007).

Todavia, e no campo da educação, trabalha-se sob o signo de Sísifo, isto é, sob o signo de uma consciência trágica

da situação e condição humana e das respectivas possibilidades de mudar o mundo. Por isso, é sempre necessário subir a montanha transportando a nossa rocha, mesmo sabendo que a mesma se vai despenhar assim que chegemos ao topo, e nos vai forçar a recomeçar o percurso antes efectuada, uma e outra, e outra vez. No caso da educação, e da educação em valores em geral – em que incluímos a educação para a paz, a cidadania e os direitos do Homem, por exemplo – é possível desenvolver inúmeros trabalhos de promoção da mesma, seja ao nível dos sistemas de ensino e educação formal, seja no plano da educação não-formal, seja ao nível das escolas propriamente ditas, seja ao das instituições e organizações sociais do mais variado tipo, dos quais destacamos o Conselho da Europa e o seu trabalho incansável no campo da educação para os Direitos do Homem e a Cidadania democrática (Brander; Keen; Lemineur, 2002).

Por meio desta acção, vai-se conseguindo, pouco a pouco, fazer com que uma cultura de respeito dos Direitos do Homem se incorpore ao nível da vivência quotidiana (Brander; Keen; Lemineur, 2002; Ramos; Reis; Cunha, 2006), fazendo com que a consciência das Pessoas relativamente à sua Dignidade e respectivos direitos cresça, mesmo que sofra – e sofre, nos dias de hoje – os mais bárbaros ataques, nomeadamente, pelo sistema capitalista vigente e triunfante actualmente (Pereira, 2003; Ramos, 2007). Cidadãos e uma sociedade civil mais conscientes serão, em princípio, cidadãos e uma sociedade civil mais críticos e intervenientes face aos desmandos do Estado e respectivos poderes, assim como face aos poderes económicos capazes de determinar os curso da sociedade e da política. Pelo menos, esse é o desiderato e finalidade para que deve tender a educação e os sistemas educativos e que se concretiza. Assim saibamos estar à altura das exigências que o tempo presente nos coloca, por muito esmagadores e aparentemente intransponíveis que os poderes se apresentem.

Bibliografia referida

- Barloewen, C. v. (Org.) (2009). *O Livro dos Saberes*. Lisboa: Edições 70.
- Brander, P.; Keen, E.; Lemineur, M. L. (Eds.) (2002). *Compass. A Manual on Human Rights Education with Young People*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Coménio (1976). *Didáctica Magna. Tratado da Arte universal de ensinar tudo a todos*. 2.^a edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fabre, M. (2006). *Penser la formation*. Paris: PUF.
- Figueiredo, E. (1993). *Angústia ecológica e o futuro*. Lisboa: Gradiva.
- Garin, E. (1983). *O Renascimento. História de uma Revolução Cultural*. Porto: Livraria Telos Editora.
- Gehlen, A. (1987). *El Hombre*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- George, S. (2007). *El Pensamiento secuestrado. Como la derecha laica y la religiosa se han apoderado de Estados Unidos*. Barcelona: Icaria.
- Giddens, A. (1992). *As consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta.
- Gil, J. (2009). *Em busca da identidade. O desnorte*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Heidegger, M. (1986). *Être et Temps*. Paris: Gallimard.
- Heidegger, M. (1984). La question de la technique. *In Idem, Essais et conférences*, 9-48. Paris: Gallimard.
- Heidegger, M. (1982a). Qu'est-ce que la métaphysique ? *In Idem, Questions I*, 23-84. Paris: Gallimard.
- Heidegger, M. (1982b). Temps et Être. *In Idem, Questions IV*, 11-106. Paris: Gallimard.
- Heisenberg, W. (s. d.). *A imagem da Natureza na Física moderna*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Honoré, B. (1992). *Vers l'oeuvre de formation. L'ouverture à l'existence*. Paris: L'Harmattan.
- Honoré, B. (1990). *Sens de la Formation, Sens de l'Être*. Paris: L'Harmattan.

- Jaspers, K. (1978). *Iniciação Filosófica*. Lisboa: Guimarães Editores.
- Lorenz, K. (1992). *Os oito pecados mortais da Civilização*. Lisboa: Litoral Edições.
- Mirandola, P. D. (2008). *Discurso sobre a Dignidade do Homem*. Lisboa: Edições 70.
- Moreira, A. (2009). Merecer o futuro. In *Diário de Notícias*, 17 de Novembro. Documento webgráfico (retirado em 17/11/2009) disponível em:
http://dn.sapo.pt/inicio/opiniao/interior.aspx?content_id=1422446&seccao=Adriano%20Moreira&tag=Opini%E3o%20-%20Em%20Foco
- Nietzsche, F. (1996). *Assim falava Zarathustra. Um livro para todos e para ninguém*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Pereira, M. B. (2003). Alteridade, Linguagem e Globalização. In *Revista Filosófica de Coimbra*, 12, 23 (2003) 3-37.
- Pereira, M. B. (1990a). Sobre a Condição Humana da Ciência. In *Separata da Revista da Universidade de Coimbra*, XXXV (1989) 1-33.
- Pereira, M. B. (1990b). *Modernidade e Tempo. Para uma leitura do discurso moderno*. Coimbra: Livraria Minerva.
- Pereira, M. B. (1988). Idade Científico-Técnica e Filosofia da Responsabilidade. In *Igreja e Missão*, 138/141 (1988) 118-139.
- Pereira, M. B. (1986). Filosofia e Crise Actual de Sentido. In Pereira, M. B., et al., *Tradição e Crise. I*, 5-167. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Pereira, M. B. (1984). Crise e Crítica. *Separata de Vértice*, XLIII (1983) 456/457, Set./ Out./ Nov./ Dez., 100-142.
- Postman, N. (1993). *Tecnopolia. Quando a Cultura se rende à Tecnologia*. Lisboa: Difusão Cultural.
- Pureza, J. M. (2001). Estudos sobre a Paz e Cultura da Paz. In Pureza, J. M. (Org.), *Para uma Cultura da Paz*, 7-17. Coimbra: Quarteto Editora.
- Ramos, F. S. (2009). Educação para a Cidadania e Direitos do Homem. In Ortiz Molina, M. A. (Coord.), *Investigación*

- en Educación y Derechos Humanos*, 47-60. Coimbra: Fernando Ramos (Editor).
- Ramos, F. S. (2008). Formação Ética e Deontológica de alunos do Ensino Superior. Um estudo de caso. *In* Ortiz Molina, M.^a A. (Coord.). *Música, Arte, Diálogo, Civilización*, 341-369. Coimbra: Fernando Ramos (Editor).
- Ramos, F. S. (2007). Educação para a Cidadania e Direitos Humanos. *In* Ramos, F. S. (Coord.), *Educação para a Cidadania Europeia com as Artes*, 239-269. Coimbra: Fernando Ramos (Editor).
- Ramos, F.; Reis, I.; Cunha, T. (2006). Contrabando de almas e outros mundos? Formação Europeia em “Educação para os Direitos Humanos”. 525-546. *In* Ortiz Molina, M.^a A.; Ocaña Fernández, A. (Coords.), *Cultura, Culturas. Estudios sobre Música y Educación Intercultural*. Granada: GEU.
- Rolla, N. (2003). *A implementação do Programa Filosofia para Crianças no contexto socioeducativo português*. Universidad de Salamanca (Tese de Doutoramento).
- Scheler, M. (1957). *El puesto del Hombre en el Cosmos* (3.^a edição). Buenos Aires: Editorial Losada.
- Theunissen, M. (1984). *The Other*. MIT: Massachusetts/ Londres.
- Thomas, T. (1994). *A Ecologia do Absurdo*. Lisboa: Edições Dinossauro.
- Williamson, J. (1990). What Washington Means by Policy Reform. *In* Williamson, J. (Ed.), *Latin American Adjustment: How Much Has Happened?* Washington, D. C.: Institute for International Economics. Documento webgráfico (retirado em 8/11/2009) disponível em: <http://www.iiie.com/publications/papers/paper.cfm?ResearchID=486>
- Williamson, J. (2004). The Washington Consensus as Policy Prescription for Development. Documento webgráfico (retirado em 8/11/2009) disponível em: <http://www.iiie.com/publications/papers/williamson0204.pdf>

Capítulo 2

DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MÚSICAL: SU RE- CONOCIMIENTO COMO CIENCIA

María Angustias Ortiz Molina
Presidenta del CIMA
Grupo de Investigación HUM-742 *D.E.Di.C.A.*
Universidad de Granada
maortiz@ugr.es

Una consideración previa sobre el Problema del Método en las Ciencias Sociales. Concepto y clasificación de las ciencias

Quiero comenzar por establecer el marco en el que se desenvuelven los principios rectores que sustentan la estructura de la Didáctica de la Expresión Musical, dentro del más amplio campo de las Ciencias Sociales, Políticas, del Comportamiento y de la Educación, dentro del Campo Científico 7 y Área de conocimiento 189 (según B.O.E. nº 32 de 16/02/90, p. 3570), en el que se encuadra y al que pertenece. Es por ello, que comenzaré refiriéndome al ámbito genérico de éstas últimas, para luego detenerme en el más específico donde la Didáctica de la Expresión Musical se mueve como ciencia.

En la búsqueda del concepto de ciencia los primeros elementos por desvelar son el carácter, la forma y el método con el que opera el conocimiento científico. De este modo, se podrán definir qué tipos de conocimientos pueden ser calificados como ciencia; cuáles son los medios de que ella se sirve para explicar el mundo; cómo se forma el lenguaje científico; cuál es la estructura lógica de las teorías en la ciencia, o si ésta progresa atendiendo a algún modelo coherente.

En la propuesta de solución a cuestiones como las planteadas, se empeña la filosofía de la ciencia, pero quizá sea la más relevante de todas ellas la citada en primer lugar, pues persigue establecer qué se entiende por saber científico

y qué no. En otras palabras, responder a la cuestión de ¿en qué se diferencia el saber científico del conocimiento vulgar? La distinción estriba en que el primero, a partir del inventario de los hechos que proporciona la simple observación (nunca trascendida por el conocimiento vulgar), aspira a descubrir y a enunciar conjuntos de relaciones homogéneas que hagan parcialmente comprensible el universo fenoménico, y permitan apoyándose en ellas, anticipar próximos comportamientos en unas condiciones previamente dadas.

Basándose en la anterior consideración el profesor Ferrater Mora (1980, p. 490) realiza su ya tradicional definición de ciencia: *"aquel modo de conocimiento que aspira a formular mediante lenguajes rigurosos y apropiados -en lo posible auxiliado por el lenguaje matemático- leyes por medio de las cuales se rigen los fenómenos. Estas leyes son de diversos órdenes, aunque tienen elementos comunes: ser capaces de describir series de fenómenos, ser comprobables por medio de la observación de los hechos y ser capaces de predecir acontecimientos futuros"*.

Sin embargo, aceptando como válida la definición anterior, disciplinas como la Lógica y la Matemática pura quedarían fuera del concepto definido; no obstante, y a pesar de ello, existe un acuerdo general de situarlas dentro del ámbito científico como ciencias a las que no se les exige la verificación de sus leyes (no experimentales o formales).

Una concepción menos restrictiva es la expuesta por Schumpeter, para quien "es ciencia cualquier campo del conocimiento que haya desarrollado técnicas especiales para el hallazgo de hechos y para la interpretación y la inferencia".

Aún así, las distintas catalogaciones y conceptualizaciones realizadas a lo largo de la historia, muestran -como se irá poniendo de manifiesto- que no ha existido ni existe unidad de criterio en torno a cuál ha de ser el verdadero método científico. Bunge (1984, p. 47) nos advierte de que "no existe un método, en el sentido cartesiano de conjunto de reglas ciertas y fáciles que nos conduzcan a enunciar verdades de gran extensión, dado que el conocimiento científico -por oposición a la sabiduría revelada-,

es esencialmente falible, susceptible de ser parcial o totalmente refutado (...)" por ello, únicamente es aceptable "(...) en la medida en que muestra cuáles son las reglas de procedimiento que pueden aumentar la probabilidad de que el trabajo sea fecundo" (Bunge, 1984, p. 50).

Matizado ya el sentido con el que concebimos el método en la ciencia, procede delimitar ahora las distintas categorías científicas observables. Aunque no pretendemos aquí ser exhaustivos en el establecimiento de rangos clasificatorios de la Ciencia, sí que estimamos oportuna la inclusión en este texto -siquiera de forma sintética- de alguna de las grandes clasificaciones realizadas y que menos desacuerdo han suscitado entre las distintas corrientes metodológicas.

Convencionalmente, se suelen dividir las ramas de la investigación científica en dos grupos fundamentales. De un lado las que pretenden explorar, describir, explicar y predecir los acontecimientos que tienen lugar en el mundo que nos rodea -las ciencias empíricas o factuales- y de otro las que no dependen de una base experimentalmente comprobable para demostrar sus proposiciones -no empíricas o formales-. Es a este segundo grupo al que pertenecen, por ocuparse de inventar entes formales y de establecer relaciones entre ellos, la Lógica y la Matemática llamadas "ciencias formales" precisamente porque sus objetos no son cosas ni procesos, sino formas en las que se puede verter un surtido ilimitado de contenidos, tanto fácticos como empíricos.

La categoría de las factuales, más amplia que la anterior, tradicionalmente se subdivide en Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales, aunque este criterio es a menudo más confuso que el del empirismo, lo que hace que no exista acuerdo general a la hora de trazar la línea divisoria entre ambas. Y es que, como plantea Barceló, el criterio divisorio empleado en este caso no genera conjuntos disjuntos ya que no nos es posible concebir sociedades no insertas en un medio natural. Suele entenderse a pesar de ello, que forman parte de las Naturales la Física, la Química y la Biología; mientras que se consideran Sociales la

Sociología, la Política, la Economía, la Historia, la Antropología, la Psicología y –entre ellas-, la Didáctica de la Expresión Musical.

A las ciencias factuales se les suelen reclamar el cumplimiento de tres propiedades básicas: Racionalidad, Objetividad y Sistemática. La primera exige a la ciencia que esté formada por ideas elaboradas (no sensaciones o imágenes) que puedan combinarse de acuerdo con algún conjunto de reglas lógicas, a fin de producir nuevas ideas. La demanda de objetividad supone la necesidad de que el conocimiento científico concuerde con su objeto, es decir, plantea la adaptación de las ideas a los hechos mediante la observación y la experimentación. El tercer requisito, la sistematicidad, exige que cualquier campo científico sea compatible e interactúe con las disciplinas que le son próximas. Esta exigencia -que es fuente de no pocos problemas-, constituye así mismo un importante aparato exterior de control de las conjeturas científicas ante la parcialidad y el sesgo inherentes a todo conocimiento.

Retomando la clasificación de las ciencias y refiriéndonos a las Ciencias Sociales podemos distinguir, a su vez, entre las ciencias positivas y las normativas según se dirijan al "ser" o al "debe ser". Así, desde una perspectiva amplia, cabría encuadrar a los científicos sociales en uno de los siguientes grupos: el de aquellos que pretenden entender y explicar la realidad social, adoptando una postura de aceptación o incluso de justificación de los hechos, y el de aquellos otros que, disconformes con la sociedad en que viven, tienen un deseo de transformación, implícito en la tesis del "debe ser". A veces este último criterio también se difumina, como más tarde veremos, a la hora de situar unas a un lado y otras enfrente. La aceptación o no de la intervención de los juicios de valor en la ciencia, marca la diferencia entre ambas y es del reconocimiento de esta ambivalencia de donde surge el intento de algunos por desprender a nuestra materia de cualquier carácter axiológico, buscando una objetividad basada en el carácter empírico y "libre de las impurezas" que una contaminación normativa introduce.

A pesar de las diferentes posturas, y de lo movedizo de los criterios clasificadores aplicados, las Ciencias Sociales, se ubican inequívocamente en el contexto más amplio de las ciencias empíricas; podemos definir las como aquellas comprensivas de los esfuerzos y los logros cuyo objetivo último es el conocimiento científico de las actividades de los individuos como miembros de un grupo. Quedaría sin embargo un resquicio de duda en torno al peso que deben tener, de un lado, las relaciones sociales y, de otro, las actitudes individuales en cuanto a objeto primordial de las mismas. Y es que ambas perspectivas se han ido superponiendo en el tiempo, siendo la individualista la que parece dominar en el discurso actual de las Ciencias Sociales.

La investigación científica en las Ciencias Sociales

El método de investigación científico en el ámbito que nos interesa, ha ido evolucionando con el paso del tiempo y la variación y ampliación de concepciones, no ha sido siempre concebido igual, ni es homogéneo.

En opinión de Kuhn, el patrón de avance científico tiene lugar a través del agotamiento y caída de los paradigmas que, a continuación, conducen a la crisis, a la revolución mediante la construcción de un paradigma nuevo y al avance por medio de la ciencia convencional, hasta que se alcanza un nuevo período de derrumbamiento y crisis. Sería interesante aplicar este esquema a la interpretación de la historia de las Ciencias Sociales, pero aparecen dificultades para su aplicación puesto que, en las Ciencias Sociales, están sujetos a cambio no sólo la observación de los fenómenos, sino también los propios fenómenos. Además, los intereses de individuos, grupos y clases hacen su aparición en este ámbito de una forma que, evidentemente, no se da en el mundo natural y ello complica y entorpece el abandono de los paradigmas caducos así como la adopción de los nuevos.

Es por ello que abordaremos el repaso a la historia de la investigación en las Ciencias Sociales desde una perspectiva que esquivo los escollos expuestos: la descripción de los instrumentos más representativos empleados por las

corrientes y escuelas más sobresalientes aparecidas a lo largo del tiempo y dedicadas, con rigor, a profundizar en el conocimiento de las relaciones sociales y de los individuos que las conforman.

El "rigor" aludido remite de nuevo a la idea de empleo sistemático de un método, por ello procede dar algún tipo de definición, siquiera en cuanto a mínimos. En ese sentido, se afirma que todo método de investigación supone un camino para alcanzar un fin¹. En esa idea se hace implícita referencia a la existencia de una serie de etapas que constituyen los pilares del método científico. En primer lugar, la postura mayoritaria al respecto acepta que se parte de un inventario de los fenómenos no rutinarios que resultan significativos (fase de recopilación) para, en segundo lugar, realizar el planteamiento de la cuestión problemática que demanda explicación (fase explicativa). La tercera fase consiste en elaborar hipótesis explicativas (teorías, fase heurística) que, en cuarto lugar, son contrastadas con la realidad eliminando las que resulten inservibles (fase dialéctica).

Aún cuando existe acuerdo en cuanto a la anterior concepción de método científico, en las Ciencias Sociales, es difícil abordar la posibilidad de un monismo metodológico. La razón para ello es el ya tradicional enfrentamiento entre los defensores de los métodos de las Ciencias Naturales y los de las Ciencias Sociales. Para los primeros, las Ciencias Sociales no pueden ser consideradas ciencias, pues no permiten un conocimiento objetivo de los objetos del mundo exterior, además, estiman que existe cierta unidad metodológica en la ciencia conseguida sobre la base del empleo de la matemática y la física -como disciplinas homogeneizadoras y validadoras del método científico-. La segunda corriente, denominados "antinaturalistas" por oposición a los "naturalistas", mantiene divergencias en su

¹ Aunque como plantea Katouzian *"el fin puede o no justificar los medios, pero es seguro que los medios influyen en el fin -si no es que lo determinan por completo-*".

seno sobre si es factible o no obtener leyes exactas en las Ciencias Sociales. Schmöller lo niega, admitiendo, todo lo más, que cabría señalar tendencias históricas de comportamiento pero nunca leyes universales. Frente a esa postura, Menger y su escuela mantienen la contraria y aceptan el hecho de que se pueden deducir leyes rigurosamente exactas en las Ciencias Sociales.

En la misma línea de defensa de la unidad metodológica de la ciencia se encuentra Popper, para quien no existe una ruptura metodológica entre las Ciencias Sociales y las Naturales. Básicamente, dirá, utilizan el mismo método, aunque puedan registrarse diferencias de grado en su aplicación.

En la actualidad se reafirma la unidad metodológica, si bien queda establecida la relativa inmadurez de las Ciencias Sociales (y con ellas la Didáctica de la Expresión Musical), frente a las Ciencias Físicas, ya que las diferencias en cuanto a la deducción de leyes universales pueden ser muy considerables.

Aunque la problemática anterior es genérica, todavía podemos encontrar otros enfoques con entidad propia que influyen notablemente en la Didáctica de la Expresión Musical como Ciencia. Nos referimos ahora, de una parte, al estructuralismo y, de otra, a las diferentes corrientes agrupadas en torno al evolucionismo.

Esta última constituye una escuela que, partiendo del positivismo (que a su vez está en relación con los utilitaristas británicos), desarrolla la idea de evolución acuñada por Hegel. Dicha filosofía toma cuerpo en las Ciencias Sociales a través de la Biología y la Psicología, produciendo luego enfoques como el biologismo, el psicologismo, el darwinismo social o el funcionalismo, corrientes cuyos límites tampoco son siempre fáciles de delimitar.

Por lo que respecta al estructuralismo, diremos en primer lugar, que no existe una única acepción, sino numerosas y tan dispares entre sí que nos encontramos con que, para algunos autores, constituye una sólida teoría, mientras que otros, le niegan ese carácter atribuyéndole el de simple ideología.

A pesar de ello, parece existir cierto acuerdo en considerar que, como concepción metodológica, trata de captar globalmente la realidad analizada, pero no como simple agregación de los elementos que la conforman, sino como la resultante de la interrelación entre ellos, lo que permite desvelar las leyes de cada estructura. De este modo, el estructuralismo descansa sobre el principio de interdependencia, que defiende que el conocimiento de la realidad sólo se logra en el reconocimiento de las interacciones entre todos los elementos. Precisamente el análisis de esas interacciones y sus desequilibrios constituye la principal ocupación de los estructuralistas.

El salto desde el uso intencional al uso efectivo - principal hecho relevante desde el punto de vista metodológico- se realiza en los siguientes términos (Cencillo, 1970, p. 56):

"Cuando ante un objeto se tiene la impresión de que constituye un sistema, de que los elementos de ese sistema que son interdependientes, se implican recíprocamente hasta el punto de tener que variar todos a causa de la modificación de uno sólo, y que es imposible comprenderlos aisladamente si se prescinde del conjunto, se está conociendo una estructura, pero todavía en el sentido propio de la definición intencional".

A partir de ahí, el científico va a tratar de establecer una teoría de esta interdependencia, pasando al orden objetivo para transformarse en producto de una teoría deductiva obtenida por un cálculo (o pseudocálculo) definido a partir de cierto número de axiomas o proposiciones a priori; esa es la esencia del análisis estructural.

Fases en el desarrollo del método científico en la Ciencias Sociales

1. Los orígenes

La disputa entre el empirismo de Bacon y el racionalismo de Descartes será el primer paso en el desarrollo del método científico. Para el autor del Discurso del Método, el filósofo debe llegar a intuir con claridad y distinción "ciertas naturalezas simples o esenciales" de cuya percepción clara y distinta podrán deducirse luego los teoremas y corolarios del sistema. Esa es la esencia del método deductivo, base de la corriente racionalista cuyos máximos exponentes los encontraremos en Espinoza, Leibnitz y Wolff. Enfrentado a este deductivismo cartesiano aparece Bacon que, menos atraído por el lenguaje matemático, se encuentra cerca de la inducción como método científico por excelencia. Para él, las investigaciones científicas se inician a partir de la observación libre y sin prejuicios de los hechos, prosiguen con la formulación de leyes universales acerca de esos hechos (mediante inferencia inductiva) y, por último, y de nuevo a través de la inducción, concluyen con afirmaciones de generalidad aún superior, conocidas como teorías. La extensión de este pensamiento generó el empirismo, que alcanza sus más elevadas cotas con Hobbes, Locke y Hume durante los siglos XVI y XVII. Los fundamentos y procedimientos del método introducido por Bacon serán puestos a punto por John Stuart Mill en el XIX. Mill, junto con Senior y Cairnes², ya había percibido el debilitamiento tanto de los pilares teóricos como del método en los clásicos y los tres alumbran trabajos en torno al método "con sólo comparativamente pequeñas diferencias". En ellos reflejan la entrada en Gran Bretaña de una fuerte corriente marcadamente racionalista y apriorística procedente de Francia, y de algún modo la "metabolizan". Pero "nunca hubieran ido tan lejos como para apartarse fundamentalmente

² Mill, J. S. (1829). *Unsettled questions*; Senior, N. W. (1826). *Lectures*; Cairnes, J. E. (1857). *Character and Logic Method of Political Economy* (documentos policopiados).

de la tradición empírica de Locke y Hume", ni hubieran estado de acuerdo en que los métodos aplicados en las Ciencias Sociales fuesen diferentes de los de las Naturales.

Podemos sintetizar la doctrina empirista considerando que, para ellos, cualquier conocimiento de la persona individual procede de la experiencia de toda su vida. Esa experiencia se puede identificar con las impresiones sensibles a que está expuesto su espíritu, pero antes de que se produzca no existen ideas innatas ni categorías que puedan estructurar aquellas impresiones. El carácter filosófico de esa concepción de empirismo, nos previene Schumpeter, nada tiene que ver con el empirismo científico que denota la actitud engrandecedora del experimento y la observación en detrimento de la función de la "teoría".

La síntesis entre aquel empirismo y el racionalismo cartesiano se producirá con Kant, que consigue reavivar la atención matemática cartesiana y la importancia de las operaciones mentales en la construcción de la realidad científica, pero sin rechazar el método hipotético-deductivo. Sus ideas trascendieron las fronteras germanas y se difundieron internacionalmente, con una particular fuerza en la Inglaterra de la época, y llegará a impregnar la atmósfera respirada por A. Marshall en su juventud.

2. *El Círculo de Viena*

Todavía siguen siendo numerosos los seguidores del empirismo en los primeros cincuenta años del siglo XX, a pesar de la nueva concepción kantiana del método. El principio básico de estos "neopositivistas lógicos" (Carnap, Gödel, Neurath...), que durante los años veinte discuten y elaboran abundantes postulados, es el llamado requisito de verificabilidad completa, formulado por Wittgenstein y que podemos enunciar así (Hempel, 1965, p. 182):

"una oración tiene significado empírico si, y sólo si, no es analítica y se deduce lógicamente de una clase finita y lógicamente consistente de oraciones observacionales".

El progreso de esta línea de pensamiento se debe al Círculo de Viena, con el que nace la teoría contemporánea de la ciencia.

La influencia del radicalismo empirista (Avenarius, March...), de la teoría del conocimiento (Russell...), de Frege, del propio Wittgenstein y de otros muchos, unido a la sólida formación física y matemática de sus miembros, son aspectos decisivos en el desarrollo de esta corriente. Los núcleos conceptuales que atrajeron su atención fueron, principalmente, la búsqueda de un criterio empírico, de la significatividad a través de un análisis lógico del lenguaje, la exigencia de comprobabilidad de las fases científicas -lo que conlleva el rechazo de la metafísica-, y, quizá lo más importante, la superación de la distinción entre Humanidades y Ciencias de la Naturaleza mediante la traducción general al lenguaje de la ciencia unitaria. La actitud crítica de Popper frente a las concepciones del Círculo de Viena también contribuyó, mediante las disputas mantenidas, al desarrollo de éste.

El neopositivismo lógico va paulatinamente evolucionando, desde una posición de inducción total (fenomenalismo) hasta la aplicación de la inferencia probabilística y la sustitución de la verificabilidad completa por el más débil criterio de la verificabilidad parcial e indirecta (fiscalismo). Ello supone una relajación de las restricciones exigidas, que se traducirá en el establecimiento de intervalos y grados de confianza para las hipótesis susceptibles de comprobación.

3. *El falsacionismo de Popper*

La aportación de Popper ha de ser entendida como una elaboración completamente antagónica a los planteamientos del Círculo de Viena. Realizó su caracterización de la ciencia en función del método aplicado en la formulación de sus proposiciones, al margen de su contenido y su pretensión de certeza; una concepción de la ciencia que negaba la validez a los criterios de demarcación propuestos por el método inductivo y que ataca, por tanto, las

formulaciones inductivas propias del empirismo y, en particular, el criterio de verificabilidad wittgensteiniano.

Su obra, que ha constituido un hito en la evolución de la metodología con especial incidencia en las Ciencias Sociales, tiene por objeto el análisis del método en las ciencias empíricas. Afirma, al respecto, que es un error muy extendido el considerar a las ciencias empíricas como aquellas que emplean el método inductivo, pues ello conlleva la no distinción entre lógica de la investigación científica y lógica inductiva. Esta cuestión nos sitúa de nuevo ante el problema de la inducción: ¿están justificadas las inferencias inductivas?, ¿en qué condiciones? Para solucionar esos interrogantes propone el concepto de falsabilidad, según el cuál las hipótesis científicas, en conjunción con premisas subsidiarias formadas por proposiciones básicas contrastadas a satisfacción, llevarían a nuevas proposiciones básicas en forma de predicciones que permitirían someterlas a la prueba de la refutación por los hechos. Si se produce la refutación, la hipótesis correspondiente deberá ser desechada; si la evidencia empírica no refuta la hipótesis, ésta se mantendrá provisionalmente en espera de nuevas contrastaciones.

De esta manera, la falsabilidad se convierte, para Popper, en la prueba del carácter empírico o no de una ciencia. Su fracaso ante los experimentos hace que sea refutada, pero si supera el test, aunque sea provisionalmente, es que se ha corroborado, y ello supone verosimilitud.

Basándose en ese criterio explica el progreso científico, de forma que, cuanto más improbable lógicamente resulta una teoría, más falsable es; pero si se corrobora donde sus competidoras fracasaron, significa que es más verosímil que aquellas. La admisión literalmente de este criterio conduce a lo que Lakatos denominó "falsacionismo ingenuo", pues una sola refutación sería suficiente para abandonar una teoría científica. No obstante, Popper nunca estuvo cerca de esa ingenuidad, ya que toda su obra está teñida del "principio de tenacidad", mediante el que asume la tendencia de los científicos a evitar la falsación introduciendo las hipótesis

auxiliares *ad hoc* y porque reconoce el valor de esas estrategias dogmáticas en determinadas circunstancias.

Sintéticamente, podríamos condensar las ideas de Popper del siguiente modo:

a) Las hipótesis serán siempre previas a la observación. Antepone el método deductivo contrastable al inductivo, de manera que una hipótesis debe ser formulada con carácter previo a su validación y contrastación. La formalización posterior y propuesta de único modelo válido explicativo en el ámbito científico se debieron a Hempel y Oppenheim, para quienes toda explicación científica responde a idéntica estructura lógica: 1) configuración de las premisas de las que 2) se deducen los asertos que 3) son sometidos a la prueba de falsacionismo.

b) Crítica a las posiciones defendidas por Carnap sustentadas en una concepción empirista extrema que hace residir en los sentidos la base de posteriores generalizaciones inductivas.

c) Atención a la dinámica de sustitución de unas teorías por otras, apoyándose en el criterio de falsabilidad sofisticado³, pues el ingenuo resultaría paralizante para la ciencia. Ese mecanismo resulta especialmente atractivo en las Ciencias Sociales, donde el método de prueba y error, la selección de hipótesis a partir de los hechos y la crítica racional de las teorías propuestas, hacen que la ciencia avance, progrese, sustituyendo esta idea dinámica a la de certeza absoluta -mucho más estática- de Carnap.

Las tesis del último Popper (el que aparece tras su participación en el III Congreso Internacional de Lógica, Metodología y Filosofía de la Ciencia en Amsterdam en 1967) han sido duramente criticadas por Bunge, en particular la "tesis de conocimiento sin sujeto", pues considera (Bunge,

³ "El científico estará dispuesto a sustituir una hipótesis por otra por razones de coherencia lógica; porque la segunda explique más hechos que la primera, porque haya pasado con éxito contrastaciones empíricas en las que la primera fracasó; porque lleve a predicciones más detalladas; porque permita conectar y unificar hechos hasta entonces no relacionados" (Rojo, 1970, p. 95).

1981, p. 206) que "todo conocimiento lo es de algo por alguien. No hay conocimiento de la nada ni conocimiento sin sujeto de conocimiento". En suma, la objetividad del conocimiento reside para Bunge, alejándose así del pensamiento popperiano, en su carácter intersubjetivo y no sobre la base de su existencia con una entidad propia adimensional y ahistórica.

4. *Kuhn: la revolución científica y los paradigmas*

El fragor de la pugna entre neopositivistas lógicos y Popper impidió que se escuchara entre los filósofos de la ciencia, hasta varios años después de su publicación, el poderoso eco provocado durante la década de los setenta, por la aparición en 1962 de la Estructura de las revoluciones científicas de Kuhn. Más un historiador que un filósofo (según su propia consideración), toma como punto de partida su repaso a la historia de la ciencia para extraer sus principios epistemológicos.

La excesiva rigidez del principio de falsabilidad llevado al límite, y la explicación popperiana del progreso científico, son denostadas por Kuhn, quien propone una vía distinta explicativa de cómo son sustituidas unas teorías por otras. Aporta para ello, la noción de paradigma, al que describe circularmente como "aquello que los miembros de una comunidad comparten" y... una comunidad científica consiste en "hombres que comparten un paradigma". Esa circularidad en la definición, le obligaba a delimitar sucesivamente los conceptos de "comunidad científica", "especialidad científica", etc, buscando aclarar el sentido último de ese concepto -paradigma- que no acababa de quedar nítidamente establecido, y que, intuitivamente, se configura como un entramado de ideas y teorías que proporciona, durante un tiempo, explicaciones consistentes de los hechos a una comunidad científica.

En cuanto a la idea de progreso científico, el prisma kuhniano la estructura estableciendo las siguientes etapas:

- Ciencia normal, formada por los paradigmas aceptados. En esta fase se acepta un cuerpo esencial de teoría.

- Aparecen pequeños fenómenos inexplicados que se espera puedan ser resueltos sin modificar los paradigmas.
- Se fuerza a la teoría para que incluya dichos fenómenos inexplicados y las anomalías.
- Se produce una fase de confusión que da paso a una fase de innovación y oposición que establece nuevos paradigmas que admitan lo que antes fueron las anomalías.
- Se establece una nueva etapa de ciencia normal que da comienzo a un nuevo ciclo. El relevo de un paradigma por otro es lo que denomina revolución científica.

Añadiremos, para concluir este apartado, que Kuhn pensaba que los factores determinantes del cambio científico son los juicios de valor y la necesidad de explicación de los hechos, en detrimento de una lógica de la investigación en el sentido popperiano. Por eso será el propio Popper⁴ quien le dirija las críticas más profundas, argumentando que en la historia de la ciencia, no se producen saltos discontinuos, sino que ésta es un continuo devenir de hipótesis y refutaciones, por lo que su estado sería en todo caso el de "revolución permanente".

5. Lakatos y los programas de investigación científica

El modelo kuhniano de evolución del progreso científico es perfeccionado por Lakatos, que para ello, trata de integrar la historia dentro de la metodología popperiana. La originalidad del falsacionismo de Lakatos estriba en su doble carácter de lógica para la evaluación de teorías y de teoría histórica. Lo que persigue, en última instancia, es explicar el desarrollo de la ciencia de manera retrospectiva. Para ello, va a someter a revisión el concepto kuhniano de paradigma, y en ese sentido, estima que no existen teorías científicas que puedan ser evaluadas de forma aislada o individual, sino que por el contrario, lo que se da son conjuntos interrelacionados e interdependientes, a los que denomina Programas de Investigación Científica (PIC).

⁴ En Popper, K. (1970).

Para él, la historia de la ciencia es la historia de los PIC. Un PIC se compone de un núcleo central firme, sólidamente defendido por un cinturón protector de hipótesis auxiliares que son capaces de asimilar las anomalías, e incluso, de convertirlas en evidencia positiva. Las modificaciones de ese cinturón protector se van realizando a través de deslizamientos "progresivos" (si son capaces de predecir nuevos hechos) o "degenerativos" (si necesitan apoyarse en nuevas hipótesis auxiliares para continuar explicando la realidad).

En definitiva, el refutacionismo sofisticado de Lakatos muestra un paralelismo importante con el método kuhniano, aunque añade una nueva metodología normativa para los PIC. Así, aplicando ese refutacionismo sofisticado, una teoría será aceptable o científica sólo si acumula un exceso de contenido empírico corroborado en relación a su predecesora o rival, aunque quedan indeterminados los criterios que permitirán tomar la decisión de sustituir una teoría por otra.

6. *El realismo científico crítico y el estructuralismo*

La estela que en el pensamiento actual han dejado las clásicas disputas entre Carnap y Popper, se concreta en dos corrientes que mantienen puntos de vista enfrentados. Un primer grupo es el denominado "realismo científico crítico", que orienta sus investigaciones en una línea popperiana de explicación del progreso científico como un proceso de aproximación a la verdad. En otras palabras, su concepción supone una puesta al día del concepto de verosimilitud, tan denostado por los estructuralistas, la segunda de las corrientes aludidas. Conviene recordar el rechazo que estos últimos manifiestan a toda noción de progreso que suponga verosimilitud⁵, y es que, como metodologías de la ciencia, resultan difícilmente conciliables.

⁵ *"El realismo científico está anclado en la concepción lingüística o proposicional de las teorías científicas; tal estancamiento capacita al realista para aplicar el concepto de distancia a la verdad, propuesto en principio para calcular la verosimilitud de las generalizaciones de un lenguaje al cálculo de la distancia entre teorías y la media de la verosimilitud correspondiente". (Rivadulla, 1986, p. 78).*

El estructuralismo, frente a esa idea de aproximación a la realidad, integra y reconstruye por su parte, el concepto kuhniano de progreso científico. Es en ese sentido que distingue entre relaciones fundamentales y subordinadas, siendo las primeras las que con mayor grado de significación y permanencia caracterizan la realidad. Dichas relaciones son intemporales para algunos autores, en tanto que otros aceptan su variabilidad en el tiempo. Estos últimos, implícitamente, asumen la existencia en toda estructura de los elementos impulsores del cambio hacia otra nueva estructura. De ahí la asimilación indicada del concepto kuhniano de progreso científico, que supone desde esta nueva perspectiva, más una eficaz vía de salida en momentos de estancamiento científico que una aproximación a la verdad.

Por otra parte, el realismo científico crítico podemos caracterizarlo con las siguientes tesis:

- Existen cosas en sí, independientes de cualquier mente.
- Las cosas son cognoscibles, aunque parcialmente y mediante aproximaciones sucesivas.
- Todo conocimiento de una cosa en sí, se alcanza conjuntamente por la experiencia y por la razón.
- El conocimiento fáctico es hipotético, y por tanto provisional y perfectible.
- El conocimiento de una cosa en sí es deformado y simbólico.

De esas ideas, que constituyen los pilares del pensamiento de esta escuela, se desprenden algunas consecuencias importantes. En primer lugar, la aceptación de las anteriores premisas supone, que se diferencia entre el concepto de "la cosa en sí" y la imagen que de ella nosotros captamos, lo que sitúa este pensamiento a distancia del empirismo. En segundo lugar, se admite que el conocimiento de "la cosa en sí" puede ser gradual, aspecto que le aleja de Kant. En tercer lugar y de nuevo enfrentándose al empirismo, mantiene que "la cosa para nosotros" es lo que una teoría científica ha caracterizado de una determinada forma, pero no lo que se presenta ante los sentidos.

Por último considera, que si las observaciones están marcadas por las teorías, la realidad será conocida necesariamente de forma distorsionada, ya que no puede ser de otra manera partiendo de esas ideas y conceptos cambiantes en que los científicos se apoyan.

7. *El anarquismo metodológico: Feyerabend*

La ortodoxia popperiana, y sus derivaciones, recibe una de las andanadas más violentas de la mano de Paul Feyerabend a través de su obra *Contra el método: esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Supone la postura más radical de un grupo de autores que mantienen un relativismo distante y escéptico respecto a la ciencia.

Para Ian Gough (1994, p. 61), es "uno de los pocos que se atreven a internarse en ese páramo moral que espera al relativista consecuente, a aquel que contempla el conjunto de la vida social como una "construcción" cada uno de cuyos aspectos no encierra más o menos veracidad que los restantes".

Afirma Feyerabend, de manera central en su argumentación, que no ha existido categoría alguna en el seno de la metodología científica que no haya sido violada en algún momento en la historia de la ciencia. Más aún, plantea que algunos de los científicos más reputados alcanzaron precisamente esa notoriedad por haber incumplido, conscientemente, todas las reglas convencionales. Es por ello que propone al científico no ser en exceso escrupuloso con el método, utilizar aquél que más le atraiga y cambiar de metodología tantas veces como estime oportuno para el progreso de su teoría. En suma, el investigador no debe encontrarse rígidamente sujeto a un corsé de reglas fijas.

Niega, asimismo, la validez del principio de refutación al que considera paralizante para la ciencia, ya que no permite el establecimiento de hipótesis alternativas hasta que no se haya producido la primera refutación. Para él, la ciencia progresa en libertad y no cuando está sometida a rígidas normas. Propone extender el "principio de proliferación", consistente en la elaboración de teorías inconsistentes con el punto de vista comúnmente aceptado. Critica el prisma

popperiano al que acusa de aislar el mundo ideal del material, pues si el científico permanece en el mundo de las ideas no interactúa con el plano material que todo científico aspira a transformar. Por ello, el subjetivismo debe jugar un papel fundamental en el desarrollo científico.

En conclusión, Feyerabend plantea un nuevo enfoque de las teorías científicas sobre la idea de que tanto las observaciones empíricas como las percepciones están condicionadas por las conceptualizaciones previas; o, expresado con otras palabras (Cocho, 1980, p. 188), las Ciencias Sociales *"son concepciones sociales que cambian socialmente habida cuenta de que el proceso de adquisición del conocimiento es un proceso histórico social. En ese sentido no son independientes de los intereses culturales, sociales y económicos que son dominantes en un momento dado"*. En el análisis individual esa postura remite a la idea de "la ecuación personal del científico", producto de su aprendizaje, de sus valores y obsesiones. En términos agregados, serían los intereses de los grupos dominantes los que configurarían, de forma genérica, el estado de la ciencia.

Sus argumentaciones atacan el núcleo conceptual de la "ciencia" y ello despierta críticas airadas porque se teme que la cuestión de fondo que plantea, pudiera llegar a vaciar de contenido el soporte lógico de la filosofía de la ciencia.

8. Conclusión en torno a la metodología en las Ciencias Sociales

El panorama trazado refleja un terreno resbaladizo en la cuestión del método científico en general. Las particulares connotaciones expuestas de las Ciencias Sociales hacen que la aceptación de una metodología u otra revele aristas muy afiladas, a veces cortantes, para el investigador social. Sin embargo, parece que la evolución a lo largo del tiempo del método en el análisis científico de lo social, desprende una serie de aspectos de su estructura que son difícilmente cuestionables. Con ellos se pueden intentar dejar establecidas una serie de fases en la tarea de elaboración en las Ciencias Sociales:

- a) La percepción de un desorden como característica esencial de los sistemas económicos y sociales.
- b) La estructuración, como construcción y elaboración, de los conceptos en el contexto de una práctica que los pone a prueba y que exige su continua e inmediata revisión.
- c) La transposición en el lenguaje adecuado de una estructura latente y el empeño por dar forma, siquiera provisional, de equilibrio a los conceptos. La axiomatización por tanto, no es más que un instrumento de ensayo y avance.

Las Ciencias Sociales están en la actualidad en un momento de estructuración, es decir, en la tarea de depuración de los conceptos y de configuración de leyes y relaciones científicas. Es en esta base y en la axiomatización, donde se hace imprescindible el empleo de modelos, tanto por la propia naturaleza de las Ciencias Sociales como por el hecho de servir de instrumento de formalización.

Fácilmente se deduce de lo expuesto que, la distinción entre Naturales y Sociales, permite innumerables infiltraciones mutuas, pues son tantos los campos de conocimiento fronterizos que el enjuiciamiento realizado al respecto por Nagel, nos re-sitúa, devolviéndonos al origen de la cuestión: ninguna de las dificultades metodológicas que se consideran a menudo como obstáculos para la búsqueda de explicaciones sistemáticas de los fenómenos sociales es exclusiva de las ciencias sociales o intrínsecamente insuperable.

A pesar de ello, pensamos que es posible subrayar algunos caracteres diferenciales que, sin ser privativos de las ciencias sociales, pueden contribuir a clarificar el panorama.

- Los hechos que tratan de explicar son esencialmente históricos.
- Hay dificultades objetivas para la realización de experimentos.
- Mientras que en las naturales el sujeto observante es exterior al objeto de estudio, en las disciplinas sociales el sujeto suele formar parte del objeto observado.

- Las acciones de los individuos, aunque condicionadas por la sociedad y la clase social a la que pertenecen, no están predeterminadas.

Esas ideas constituyen los caracteres más relevantes implícitos en la investigación social. La primera remite al método histórico, dado que es el más indicado para conocer las diferentes actuaciones y los resultados obtenidos de las mismas, ante las variadas cuestiones y problemas que abordaron en los distintos contextos los individuos y grupos humanos. A estos efectos, la Historia actúa como un catálogo de experiencias cristalizado en el tiempo.

Las dificultades para realizar experimentos se ven paliadas por la consideración anterior, además, como plantea Barceló, no son mayores en nuestra parcela que en la vulcanología o en la astronomía, por ello, ese hecho no debe obstaculizar el avance científico en las disciplinas sociales.

Las dos restantes características tienen un nexo común: los condicionantes del observador. Y es que, por un lado, se encuentra inmerso en el objeto de su atención -lo que evidencia lo subjetivo de toda observación realizada- y, por otro, la propia forma de la "cosa" observada y la posición que en ella ocupe el observador, condicionará toda observación. Lo dicho ayuda a entender la polémica nunca concluida, en torno a la aparición de juicios de valor en las disciplinas sociales, frente a las pretensiones de neutralidad y asepsia reclamadas por buena parte de la ortodoxia científica.

La Investigación Científica en la Didáctica de la Expresión Musical

Es una constante observable, a lo largo del desarrollo de la elaboración teórica en Música, el que sobre las cuestiones de método suele "pasarse de puntillas", casi bordeando el asunto, para entrar de lleno en el análisis de aquellos problemas que no admiten demora. Seguramente ese prisma es el que también ha dominado en la elaboración de la mayoría de los planes de estudio de las Titulaciones de Maestro, Especialidad en Educación Musical en la Universidad española, y la metodología -como materia

específica- ha acabado desapareciendo de ellos. Uno de los efectos de esa tendencia, es que casi cualquier logro en la Educación Musical (considerada como ciencia) sea débil, al no encontrarse suficientemente cimentada en lo metodológico. Sería oportuno, por tanto, revisar esa práctica en nuestra tarea docente.

Para abordar la espinosa tarea de centrar el campo de la Didáctica de la Expresión Musical, tanto en su objeto cuanto en su conexión y ubicación respecto a las demás Ciencias Sociales, se hace precisa una definición. Robbins, ya se planteaba el inútil desgaste de energía y tiempo que le supone al científico la pérdida de rumbo en su quehacer y cuán fácilmente le podía suceder esto si los dominios por los que se mueve no estaban suficientemente acotados. Según lo expresa Krupp, se ha consolidado un área de consenso alrededor de la utilidad de la lógica deductiva y en los términos empíricos de contrastación, aunque las dificultades de este programa y los márgenes de su aplicación mantienen la controversia en torno a cuatro ejes modales:

- Las analogías, los supuestos y los axiomas fundamentales de una teoría pueden ser discutidos.
- Puede haber desacuerdo en cuanto a algunas implicaciones derivadas de los axiomas fundamentales.
- Es posible discutir el campo que abarca y la aplicabilidad de la teoría.
- Puede surgir conflicto acerca de los problemas sobre valores y políticas.

De esta forma observamos cómo la pugna entre empirismo y deductivismo extiende su alargada sombra hasta nosotros, sin que consigamos ni resolverla ni desprendernos de ella.

Durante bastantes siglos se pensó que crear arte (Música entendida como arte), era ajustarse a ciertos modelos de una vez para siempre, y el individuo acoplaba su sentir a la norma. Más tarde, hemos podido ir comprobando que los modelos no son eternos, que las modas evolucionan con el tiempo, y que en la actualidad no existe una moda o un

modelo, sino muchas y muchos con escasa perdurabilidad. En nuestra disciplina, la Didáctica de la Expresión Musical, a las modas se las denomina Estética, y a los modelos Estilos.

Las concepciones sobre Estética son muy diversas y han ido evolucionando a lo largo de la Historia, paralelas a la evolución del pensamiento humano. El primero en utilizar este vocablo en la época moderna, fue el filósofo alemán Baumgarten (1714-1762) en su obra *Aesthetica*, para expresar y representar la teoría del conocimiento sensible.

"Entiendo por Estética la ciencia que trata de la sensibilidad", decía Jaime Balmes. *"Ciencia que trata de la belleza y de la teoría fundamental y filosófica del arte"*, para la Real Academia Española de la Lengua. Para unos la Estética musical es un desgaje de la Estética general, mientras que para otros *"la estética de un arte es igual a la de otro arte, y sólo la materia difiere"* (R. Schumann, *Escritos*).

Conclusión en torno a la Investigación Científica en el campo de la Didáctica de la Expresión Musical

Como colofón del repaso hecho a la historia del método, asumimos al respecto las consideraciones y advertencias hechas por Ovejero:

- No cometer esa peculiar barbaridad de confundir la historia de la epistemología con la epistemología misma.
- La actividad científica misma es, como tal, resultado de una elección práctica.
- No hay neutralidad -teórica- en la ciencia: la calibración de teorías y la propia aproximación a la "realidad" se hace dentro de un lenguaje que es el de la propia teoría.
- Las ciencias sociales son, debido fundamentalmente a la falta de conocimiento asentado, especialmente permeables a los prejuicios.
- Partiendo de que no es lo mismo ciencia que las teorías científicas, hay que subrayar el hecho que de una teoría se pueden predicar determinadas cosas que no tienen sentido si las referimos a un proceso social.

En la evolución de las ideas estéticas, los problemas de la música se tratan siempre de manera global junto con los de las otras artes, ya sean visuales, auditivas o mixtas; esta afirmación es mucho más palpable en el campo de la Didáctica de la Expresión Musical. En la medida que el Maestro especialista en Educación Musical tome conciencia de las diferentes concepciones estéticas que han existido a través de los tiempos, y que existen en la actualidad, tomará partido por una de ellas; quizás con la que más se identifique su propia noción de estética, o con la que más se adapte a su sensibilidad.

La música se articula a través de un lenguaje propio, el lenguaje musical, que pertenecería a lo que se conoce con el nombre de lenguaje determinante, o sea, del que nace del convenio de los medios de comunicación. El lenguaje determinante es el único lenguaje peculiar o solamente propio del hombre. Su medio empleado más común es la palabra hablada o escrita. La música escrita pertenece a este tipo de lenguaje, gozando de universalidad y aceptación en una gran mayoría de países.

Toda composición musical responde a una concepción estética propia o ajena, revolucionaria o no, personal o influenciada, pero libremente elegida por el compositor que no se sienta mediatizado, que no actúa bajo presiones ajenas a su voluntad (no olvidemos que grandes compositores de otras épocas, dependieron económicamente de poderosos señores que los tenían a su servicio, y que en consecuencia, pudieron sugerirles o imponerles condiciones en la música que para ellos escribieron. Igualmente es posible que lo mismo haya ocurrido en composiciones realizadas por encargo).

Cada composición tiene sus características; su autor juega con unos valores y renuncia a otros; aspira a impresionar unas veces sensorial y otras espiritual o intelectualmente al oyente; lleva en sí un mensaje que busca y espera la comprensión de quien lo reciba.

En la música se han ido sustituyendo a través del tiempo géneros y estructuras formales que, como todo lo que no muere inmediatamente, ha evolucionado bajo el impulso de

inquietudes y apetencias estéticas. Por otra parte, como sea que cada género y cada forma obedecen a concepciones diversas, y nada impide al compositor el producir en el género que prefiera, ni le obliga a estructurar sus ideas conforme a tipos formales determinados, resulta evidente que en el estudio y conocimiento de la investigación científica en el campo de la Didáctica de la Expresión Musical, tiene mucho que ver la evolución de la Música y su Estética, dentro del contexto de las Ciencias Sociales, y además con su evolución.

Referencias

- Bacon, F. (1988). *El avance del conocimiento*. Madrid: Alianza (1ª ed. 1605).
- Balmes, J. (1845). *El criterio*.
<http://www.cervantesvirtual.com/servlet/sirveobras/09922492017625078247602/p0000001.htm>
- Barceló, A. (1998). *Economía Política radical*. Madrid: Síntesis.
- Baumgarten, A. (1987). *Aesthetica*. Madrid: Alianza.
- B.O.E. nº 32, de 6 de febrero de 1990, pág. 3570.
- Bunge, M. (1981). *Materialismo y ciencia*. Barcelona: Ariel.
- (1984). *La ciencia, su método y su filosofía*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Carnap, R. (1987). *Studies in inductive logic and probability*. Berkeley: University of California.
- Cairnes, J. E. (1857). *Character and Logic Method of Political Economy*. Documento policopiado.
- Cencillo, L. (1970). *Mito, semántica y realidad*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Cocho, F. (1980). *Ciencia y Aprendizaje*. Madrid: H. Blumg.
- Descartes, R. (1978). *El discurso del Método*. Barcelona: Bruguera (1ª ed. 1637).
- Ferrater Mora, J. (1980). *Diccionario de filosofía*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Feyerabend, P. (1971). *Contra el Método: esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Barcelona: Ariel.
- Frege, G. (1988). *Ensayos de semántica y Filosofía de la Lógica*. Madrid: Tecnos.

- Gough, I. (1994). *Studies in deductive logic and probability*. Berkeley: University of California.
- Gough, I. y Doyal, L. (1994). *Teoría de las necesidades humanas*. Barcelona: Icaria.
- Hempel, C. (1965). *El dilema del teórico*. Madrid: Alianza.
- Hempel, C. y Oppenheim, P. (1948). "Studies in the Logic of Explanation", en Hempel, C. (1965). *El dilema de los teóricos*. Madrid: Alianza, pp. 245-290.
- Kant, I. (2000). *Crítica de la razón pura*. Valencia: Universitat de València (1ª ed. 1781).
- Katouzian, H. (1982). *Ideología y método en economía*. Madrid: Blume.
- Kuhn, T. S. (1975). *Estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Krupp, S. R. (1973). *La estructura de la ciencia económica*. Madrid: Aguilar.
- Lakatos, I. (1989). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza.
- Menger, K. (1997). *Investigaciones sobre el Método de las Ciencias Sociales*. Madrid: Unión (1ª ed. 1883).
- Mill, J. S. (1829). *Un settled questions*. Documento policopiado.
- Nagel, T. y Murphy, L. (2002). *El mito de la propiedad: los impuestos y la Justicia*. Oxford: Oxford University Press.
- Ortiz Molina, J. J. (1994). *Proyecto Pedagógico-Docente*. Trabajo Inédito.
- Ovejero, F. (2004). *El compromiso del método*. Barcelona: Montesinos.
- Piaget, J. (1973). *Tendencias en la investigación en las Ciencias Sociales*. Madrid: Alianza Universidad (6ª ed.).
- Popper, K. (1959). *Logic of Scientific Discovery*. New York: Harper Torch Books.
- (1961). *La miseria del historicismo*. Madrid: Taurus.
- (1970). "La ciencia normal y sus peligros", en Lakatos, I. y Musgrave, R. (1975). *Crítica y desarrollo del conocimiento*. Barcelona: Grijalbo.
- Rivadulla, A. (1986). *Filosofía actual de la ciencia*. Madrid: Tecnos.

- Robbins, L. (1980). *Essay on the Nature and significance of Economy Science*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rojo, L. A. (1970). *Ensayos de Filosofía de la Ciencia*. Madrid: Tecnos.
- Senior, N. W. (1826). *Lectures*. Documento policopiado (1ª ed. 1781).
- Schmöller, G. (2007). *Política social y economía política*. Granada: Comares.
- Schumann, R. (1834). "Ensayo sobre estética musical", en *Escritos*. Documento policopiado.
- Schumpeter, J. A. (1968). *Capitalismo. Socialismo. Democracia*. Madrid: Aguilar.
- Wittgenstein, L. (1996). *Sobre la certeza*. Madrid: Tecnos.

Capítulo 3

LA TRANSVERSALIDAD DE LA MÚSICA: “DEL HOLISMO AL CONTENIDO”.

Isabel M^a Núñez Moreno
Fundació ACIS-Escola Artur Martorell
bibimanm@hotmail.com; isabelmanm@blanquerna.url.edu

Àngels Torras i Albert
FPCEE-Blanquerna. Universitat Ramon Llull
mariaangelsta@blanquerna.url.edu

Introducción

En este espacio pretendemos exponer una manera distinta de entender la música en la educación. A partir de una concepción holística de la música, la planteamos como base de aprendizajes significativos y relaciones sociales en el aula, como una herramienta importante para plantear un trabajo global hacia todas las áreas a través de concepciones filosóficas y metodológicas de la música que partan del individuo como ser humano.

Aprender a "sentir" y valorar la música de una manera diferente en el quehacer profesional: el concepto holístico, los componentes generales de la música, la transversalidad referida a todas las áreas (artes plásticas, lenguas, matemáticas, conocimiento del medio natural, social y cultural, educación para el desarrollo y la ciudadanía, Inteligencia emocional...) son aspectos que pretendemos dilucidar y transferir a través de concepciones metodológicas que partan del individuo como ser humano..

Sabemos que de profesionales creativos en su quehacer profesional nacen niños creativos. Creemos que un planteamiento Holístico de la música nos aproxima a unas concepciones distintas sobre los valores, la interculturalidad, la atención a la diversidad. Simplemente, como efecto de un profesional hermenéutico.

No proponemos la música como único eje vertebrador de los aprendizajes sino la concepción holística del arte en la educación infantil donde a la música, como veremos, le damos un papel muy específico.

Documentaremos una experiencia didáctica realizada en el Ciclo de Educación Infantil en una escuela inclusiva en Barcelona que se caracteriza por contar con un número importante de alumnos de diferentes nacionalidades y alumnos con necesidades educativas especiales y específicas con alto riesgo de exclusión social.

Fundamentación teórica

Siguiendo la concepción Aristotélica de un cosmos holístico en el cual la suma de astros y cuerpos que lo forman tenía unidad como “ser” partimos de la definición de Holismo (*hólon, todo*) como la concepción filosófica que contempla un determinado campo de estudio como un todo que supera la suma de sus partes.

Desde que el término aparece por primera vez 1926 en la obra *“Holismo y Evolución”* del político Jan Smuts, el concepto se ha aplicado a diferentes campos tanto científicos como filosóficos. No vamos aquí a comentar toda la trayectoria del termino pero ... para nuestro propósito, es obligado hacer referencia a tres ejes:

1.- **La Hipótesis Gaia** de James Lovelock, basada en la concepción griega de que la tierra es una organismo vivo, un todo que vive y respira, capaz de autorregularse y que puede aplicarse a cualquier sistema.

Bajo esta concepción Holística ya expuse la idea de **“Ciudad-Gaia”** en la comunicación. **“La Ciudad Educadora: Mas Allá Del Intervalo Visible”** presentada en el *II Congrés D’educació Avui: La Pràctica Innovadora*, realizado en la Universidad Rovira i Virgili de Tarragona (noviembre 2008) donde se analizaba la Educación permanente en el contexto de la Ciudad Educadora desde la perspectiva de la corresponsabilidad entre todos los agentes implicados: Instituciones, tejido social, organismos públicos, entidades y ciudadanía.... con el propósito de valorar nuevas

oportunidades y posibilidades de mejora a través de una vertiente artística. Es en este sentido que nos planteamos el termino “**Ciudad-Gaia**” para definir una ciudad que educa mas allá de la transversalidad y de las posibles relaciones que se establecen entre sus agentes. Podemos pues hablar de ¿“Aulas-Gaia”? “Aulas-Àgora” o “Forum” (su equivalente romano) como espacios de reunión para hablar, debatir, comprender.... Espacios que acojan a los alumnos en vez de que simplemente los reúnan, espacios que eduquen EL “SER” Espacios donde cultivar las actividades humanas que se desarrollan en las diferentes edades/etapas de los alumnos.

2.- Otro referente Ken Wilber, quien plantea una **teoría integral** en la cual suma al cosmos externo un cosmos individual interno y subjetivo del “ser” de lo humano.

Este referente a lo humano nos lleva a concebir aspectos como el “alma” quizás una palabra que sobrepasa los términos religiosos i que, en definitiva, actúa como un holos para significar el todo de una vida que nos evoca a las emociones i sentimientos.

3.- **La ciencia cognitiva.** Esta es la ciencia de las “disciplinas múltiples” Se trata de la unión de disciplinas como: la psicología, la filosofía, la antropología, la neurociencia, la lingüística, la sociología y la biología para afrontar el estudio de la mente i el pensamiento. Una de las figuras fundadoras de esta ciencia fue Hugh Christofer Longuet Higgins (químico teórico y científico cognitivo) también músico aficionado, era pianista, director i compositor.

El objetivo común es el interés por la mente y el conocimiento del cerebro humano. Aunque ya en los años 50 algunas disciplinas trabajaban conjuntamente el término no se acuño hasta 1973 a raíz de los trabajos de Longuet-Higgins.

Dado que los procesos cognitivos se prevén múltiples, se propone abordar su estudio des de diferentes perspectivas. El conjunto de capacidades que constituyen el campo de estudio son conceptos como: mente, memoria, atención, inteligencia, aprendizaje, percepción, razonamiento, imaginación, emoción... entre otros, términos que describen

numerosas capacidades de los seres humanos y que implica conocer la facultad del cerebro para procesar la información.

A partir de estos enfoques proponemos un modelo holístico que va más allá de las unidades didácticas bien planificadas, la atención a la diversidad, los rincones, trabajo por proyectos..... Aquí todo és UNO, son las dos caras de la misma moneda. El espacio/aula se auto regula como Gaia, se contempla la parte subjetiva del “ser” de lo humano, tanto del alumno como del profesor y las disciplinas son múltiples y tan variadas que se convierten en un Todo a través del cual aprendemos. Nuestra propuesta és mostrar, puesto que el arte anida en lo mas profundo ser, su característica Holística.

Contextualización

La Fundación ACIS-Escola Artur Martorell se ubica en Barcelona en el barrio del Guinardó. Con una experiencia docente de 40 años ofrece un proyecto educativo que comprende las cuatro etapas educativas: Educación Infantil de primer ciclo (0-3), Educación infantil de segundo ciclo (3-6), Educación Primaria (6-12) y Enseñanza Secundaria Obligatoria (12-16).

Es una escuela concertada, catalana y de fuerte iniciativa social que aboga por la inclusión y tiene una especial atención a la diversidad. Desde el proyecto pedagógico y con una metodología de trabajo activa y basada en el aprendizaje significativo y el respeto a los diferentes ritmos madurativos del alumnado, se potencia la formación integral de los alumnos que garantice la cohesión de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La escuela consta de un alumnado heterogéneo, con un número significativo de alumnos de familias inmigrantes y alumnos con alto riesgo de exclusión social. También contamos con alumnos en régimen de escuela compartida de la escuela de Educación Especial Centre D'Integració Escola "El Niu".

Exposición

Durante los últimos tres años se está realizando en Ciclo Infantil un trabajo donde El arte: Música y Artes visuales y Plásticas se convierten en eje vertebrador del resto de los aprendizajes.

De forma “globalizada”/ Holística se trabajan todas las áreas que especifica el Currículum de infantil,... pero se da un paso más: la música y la plástica, la interrelación de las artes, se convierten en el núcleo a partir del que se generan el resto de aprendizajes en todas las áreas (Área I: descubrimiento de uno mismo, Área II: descubrimiento del entorno, Área III: intercomunicación y lenguajes – verbal, musical, matemático y plástico) a la vez que se da una especial atención y protagonismo a los alumnos recién llegados con el fin de que la interculturalidad que se vive en el aula sea generadora también de nuevos aprendizajes.

Debido a que nos encontramos a principio de curso, en periodo de adaptación para los más pequeños (3 años) y aún más para aquellos que llegan de diferentes países con un desconocimiento total del entorno, de las dinámicas escolares, y en este caso incluso de la lengua vehicular de los aprendizajes, se plantea una colaboración especial de los padres para convertir a estos niños en protagonistas especiales y ayudar así mejor a su adaptación. Se va planificando la fiesta de Santa Cecilia, patrona de los Músicos: los niños y las familias van aportando músicas de sus países de origen y instrumentos a través de los cuales harán diferentes propuestas de trabajo y pequeñas audiciones. Siguiendo esta metodología, los objetivos, contenidos, actividades y evaluación se van estructurando a través de diferentes iniciativas artísticas.

Descripción de las actividades

El lenguaje Artístico (plástico y musical) es uno de los medios a través del cual el niño puede expresar lo que va conociendo del entorno y de su mundo interior. A partir de él se pueden describir experiencias, vivencias, sentimientos,...

haciendo uso de los elementos conceptuales y visuales propios de este lenguaje (materiales, técnicas).

En esta etapa la experimentación es básica. Se inicia el aprendizaje de las diferentes técnicas y elementos de estos lenguajes. A nivel visual y plástico, los materiales para explorar son múltiples pero a nivel musical todavía se da poca importancia a la experimentación con el sonido y la producción, por este motivo queremos que sea también significativo. Es también el momento de empezar a conocer la “historia” del arte y tener contacto con los artistas y sus obras como referentes culturales con los que aprender, sentir y disfrutar.

ACTIVIDAD 1 “El collage de los instrumentos”

La primera actividad que se plantea es un collage, técnica que permite la experimentación con diferentes materiales e implica un trabajo importante de situación de los elementos en un espacio. Nuestros referentes serán:

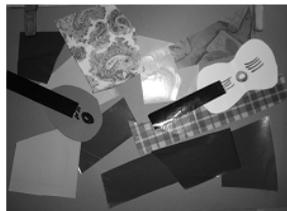
1- Juan Gris.

- Guitarra y clarinete.
- Instrumentos musicales

2- Pablo Picasso.

- Mandolina y guitarra
- Músicos con máscara

El primer objetivo del trabajo en plástica es “aprender a mirar” para luego poder “hacer”. Las obras de Picasso y Gris permiten entrenarse en ese “aprender a mirar”: ¿qué vemos? ¿Qué podemos encontrar escondido? Son instrumentos de Música!!! Se identifican unos, otros no y así los iremos presentando mientras los niños juegan a encontrarlos para posteriormente crear su propio collage.



Picasso. Guitarra y Mandolina. Nerea.

Hemos observado y mirado ahora nos proponemos escuchar. “aprender a escuchar”. ¿Que se escucha desde la clase si estamos en silencio? Unos pájaros, un coche que pasa, los niños de la clase de al lado... Valoramos que cada niño tiene su voz, una voz que nos identifica como personas. En el cuadro “Músicos con máscara” esconden la cara y no los vemos pero ¿los reconoceríamos por la voz? Proponemos un juego de reconocimiento auditivo de la voz de los compañeros sin ver quien habla. También ponemos una máscara a nuestro equipo de música. Se reproducen canciones ya trabajadas por los niños y deben adivinar cual es. Dado que el instrumento que ha resultado mas popular para los niños ha sido la guitarra, realizamos una audición: fragmentos del “Concierto para guitarra y orquesta de cuerda” de A. Vivaldi. Observamos cuando la guitarra está sola y cuando acompañada por otros instrumentos, cuando la música está contenta y salta (primer mov. Allegro) y cuando está más tranquila (segundo mov. Largo).

ACTIVIDAD 2 “Sobre como el color / timbre y la disposición en el espacio cambian las sensaciones y los sentimientos que transmite un cuadro / una música”

Conocemos una nueva obra: “La música” de Matisse. Observamos la escena, ¿qué está pasando?, ¿qué hacen los personajes?, los colores, como se distribuyen... y se decide que quizás igual que pasa en la clase cuando cambiamos la disposición de las sillas y las mesas, la decoración de los murales o los compañeros de mesa, el cuadro será igual pero diferente,... cambiará aun siendo el mismo.



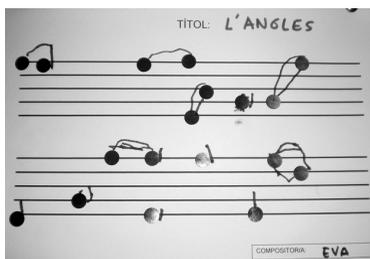
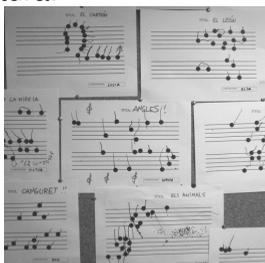
Igual pasa con la música. Introducimos diferentes versiones de una canción tradicional catalana muy conocida “La Margarideta” versión para coro, voz y piano y instrumentos de viento. Los tempos son distintos. Observamos que la canción es la misma pero los colores / timbres son distintos. Uno de los instrumentos del cuadro es una flauta. Presentaremos la flauta dulce en clase. Trabajamos el volumen y realizamos una flauta a partir de elementos para reciclar: rollos de papel de cartón, pintados y decorados. Los agujeros de la flauta son adhesivos de color negro dispuestas como vemos en los modelos que tenemos en clase. Estas flautas no suenan pero los niños son capaces de simular perfectamente como tocarlas. Jugaremos a ser músicos tocando con nuestra flauta la versión para instrumentos de viento.

ACTIVIDAD 3 “¿Como se escribe la música? Inventamos canciones. Escribimos partituras”

Unimos tres hechos: los niños conocen las partituras, las tenemos colgadas en el aula junto con la letra de las canciones que van aprendiendo, conocen las letras, ya son capaces de reconocer el propio nombre, el de algunos compañeros, algunas palabras significativas del entorno del aula aunque no conocen el nombre de las letras ni leer todavía y en esta etapa se inicia el trabajo de la grafomotricidad.

En la clase disponemos de unos cuadernos pautados y editados con diferentes actividades para trabajar el trazo vertical, horizontal, el zig-zag,... Es cierto que son válidos pero hay una nueva propuesta para trabajar el trazo de forma

contextualizada y dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje más globalizado, más significativo. Es principio de curso y hemos iniciado el trabajo del trazo vertical. Escribiremos como lo hacen los músicos. Aprender a mirar: como son las notas, como se escriben, donde, entre que líneas, algunas se unen,... y inventamos un título a nuestra partitura.



Las partituras representan sonidos: que sonidos podemos hacer con el cuerpo (palmas, boca, pies,...) ¿y con objetos de la clase? ¿Y los elementos sonoros que tenemos en “la cesta de los sonidos”? manipulamos, producimos, examinamos... y vamos poniendo signos a los diferentes sonidos. Creamos, con estos signos nuestra partitura y la interpretamos.

ACTIVIDAD 4 “Somos diferentes: nosotros mismos, la música, los instrumentos”

En el aula este curso contamos con 25 niños de los que 10 son de familias donde ambos padres o uno de ellos provienen de otros países. Además podemos oír hablar en catalán, en castellano con múltiples acentos, inglés, francés y rumanés. La multiculturalidad en el aula es evidente y es una fuente de riqueza y de nuevos aprendizajes.

Algunos de estos niños acaban de llegar y la adaptación es aún más complicada para ellos: nuevas dinámicas, costumbres, idioma,... Implicamos a las familias: necesitamos músicas diferentes, instrumentos,... y responden positivamente.

Cada día se realizan audiciones de las músicas que nos han llegado a la clase y la alegría del protagonista es el

mejor regalo. En algunos casos ellos son los únicos que mas o menos las pueden cantar. Los hace exclusivos, importantes, únicos.

Un inesperado efecto. Empezamos a recibir músicas no esperadas porque todos quieren ese pequeño espacio de protagonismo,... y deben tenerlo y no hay exclusión para nadie, así que ahora tenemos música y canciones propias de la cultura catalana a música en principio vinculada a otras autonomías: copla, flamenco,...

Y conocemos nuevos instrumentos: el djembé, el rondador, la caja de percusión del flamenco, las maracas,... y tenemos la oportunidad de escuchar como suenan y sobretodo de tocarlos.



ACTIVIDAD 5 “Una orquesta diferente. Una orquesta multicultural”

En el aula hemos colgado un póster donde se ve una orquesta sinfónica. Hablamos de cómo están distribuidos los instrumentos, el número de cada uno de ellos,... pero vemos

que no hay algunos de los que nosotros hemos conocido y tenemos en clase. Así que proponemos hacer nuestra propia orquesta donde tengan cabida todos los instrumentos y pintarlos con ceras blandas y usar el barniz para darles brillo. Hay que colocarlos de una forma determinada, porque hemos observado que cada uno tiene también su lugar específico porque cada uno de ellos se toca diferente y pertenece a una familia distinta. Hemos aprendido que hay instrumentos de viento, de pica (percusión) y de cuerda. Y además no solo en la orquesta, también en los cuadros que cuelgan en el aula saben diferenciarlos y clasificarlos.



ACTIVIDAD 6 “Pintamos la música”

Conocemos los instrumentos, sus nombres, como suenan y como se tocan, como se escribe la música,... pero ¿podemos pintar la música?

La actividad se plantea casi como una fiesta: pintamos a ritmo de los instrumentos que va tocando la profesora, manos del djembé, rasgueo de guitarra y dedos del piano... Cada instrumento se toca de una forma diferente, con la implicación de diferentes partes del cuerpo, con movimientos diferentes, y esto queda reflejado en la pintura sobre el papel. Es una explosión de colores pero si miramos bien podemos leer cada instrumento en el mural.



Manos de djembé



Rasgueo de la guitarra



Dedos negros y blancos. Marcas del piano.

Esta misma actividad se plantea de forma diferente en otros cursos. En P-4 se pinta sobre la Audición de la “Sinfonía del Reloj” de F. J. Haydn. En P-5 se escogen tres audiciones. A cada una de ellas los niños les ponen colores y sobre el papel se pintan por separado para ver como cada música queda reflejada de forma diferente sobre el papel.



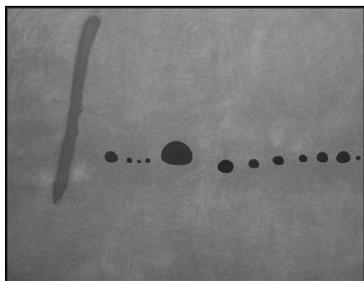
ACTIVIDAD 7. "Pintura música, ritmo"

Este año durante el tercer trimestre se realizará un monográfico de plástica sobre Joan Miró en el que están implicados todo la Etapa de Infantil y el Ciclo Inicial de primaria. Aunque se trabajará más adelante, se adelanta una obra: Blau II.

Trabajamos las cualidades del sonido: la direccionalidad (subir-bajar) (de arriba abajo) (de agudo a grave y al revés) y la intensidad (fuerte-flojo).

Ponemos sonido al cuadro de Joan Miró, Blau II y lo leemos como si fuera una partitura

Hacemos nuestra propia partitura como un cuadro de Miró. El instrumento marca cuando podemos pintar (dictado musical). Cada instrumento tiene un timbre determinado y en este caso también un color: la flauta se une al rojo, el djembé al negro. Tras unos ensayos los cuadros se pintan siguiendo el sonido de cada instrumento. Después unimos las partituras de diferentes alumnos construyendo una gran partitura y la interpretamos.



Joan Miró. Blau II



Talia

ACTIVIDAD 8 “Cuentos de música”

En toda la educación Infantil el cuento forma parte importante de la programación. También trabajamos las rimas y las frases hechas Leer un cuento supone hacer una audición, predispone a escuchar, a ser conscientes de las diferentes entonaciones de los personajes, las declinaciones correctas, (agudos, graves, fuerte, flojo, reguladores, onomatopeyas, sonidos largos, cortos...) Supone adquirir nuevo vocabulario, conocer nuevos entornos, experimentar diferentes emociones, expresarlas,... Tampoco ahora dejamos de hacerlo. En la hora de Biblioteca y de Taller de expresión se incluye la vertiente artística.

Trabajamos cuatro cuentos en diferentes formatos:

1. El violí Ruixafí (audición). Àngels Torras
2. Los músicos de Bremen (audición). Hermanos Grimm
3. El flautista de Hamelín (diaporama). Hermanos Grimm
4. Pedro y el lobo de Sergei Prokofiev (video) de Disney.

Cada cuento nos proporciona propuestas de trabajo distintas además de conocer los instrumentos protagonistas, reconocer la música y los instrumentos.

ACTIVIDAD 9 “Un concierto efímero”

Estamos en pleno otoño. En el aula hemos trabajado: los frutos, los colores característicos, el concepto de tiempo,

de clima.... La actividad final ha sido una excursión para recoger elementos del bosque en otoño: hojas secas, cortezas de árboles, frutos,...

¿El otoño también tiene su propio sonido? En el bosque nos tumbamos o sentamos y escuchamos el silencio. ¿Que es el silencio? ¿Si callamos,... hay silencio? Escuchamos y recordamos los sonidos. Al llegar a la clase lo comentamos y pintaremos los sonidos que escuchábamos en “nuestro” tiempo de silencio. Experimentamos como suenan los elementos que hemos recogido en el bosque, observamos como, dependiendo de los movimientos, las hojas producen un sonido diferente (frotar, golpear, soplar..) Repartimos las hojas y dividimos a los alumnos por grupos. Cada uno realiza un movimiento, un sonido diferente. Cada grupo tiene su entrada en un momento determinado y muy preciso... Somos músicos, hacemos un concierto especial. Es efímero. La hoja seca se rompe y ya no tenemos sonido. ¿Cuanto a durado?? Poco tiempo, un instante, un momento y... se fue!! Como la música que és efímera, tienes que estar muy atento para oírla pasar. Como el tiempo, que pasa. Al final ya no tenemos instrumentos pero mientras sonaban eran únicos.



ACTIVIDAD 10 “Un concierto especial”

Nuestra escuela potencia mucho la colaboración entre escuela y familias. Hoy nos regalarán un concierto unos músicos especiales. El padre de uno de los niños nos hace una interpretación de guitarra eléctrica y la monitora de comedor nos da un recital de clarinete. Celebramos la fiesta

de Santa Cecilia. La patrona de los Músicos. Llenamos la sala de silencio, nuestro silencio, como el del bosque. Escuchamos activamente, estamos muy atentos porque la música pasa rápido. Conocemos los nuevos sonidos de los instrumentos: debemos conocerlos bien, como a los amigos, su voz, su nombre, los podemos tocar,... no es lo mismo ver a nuestro amigo en la foto que estar con él ¿verdad? Acabamos la sesión cantando canciones, acompañándolos.

Conclusiones

Creemos que el ARTE es una herramienta para mejorar el ser y conducirlo a la excelencia como a persona. Para una ciudad-ahora, una ciudad Educadora, EL SONIDO ES LA CIUDAD QUE NOS HABLA, y para nuestras “Aulas-ahora” opinamos que también. Las aulas tienen que ofrecer un espacio “vital” (entendido como espacio en si mismo y como las propuestas que en el se plantean) que se adapte a la naturaleza de las personas que acoge. Y no solo en el sentido de reunir como decíamos al principio, sino a nivel emocional. Pensar en la distribución y organización de los espacios, la estética, la arquitectura... para nuestro modelo holístico aún no es suficiente. Hay otro aspecto a tener en cuenta en las aulas –gaia: “El Alma”. Educar a través del arte implica sentir el “alma” de las aulas. Las aulas entendidas no como espacios sino como el conglomerado de todas sus individualidades. Ir más allá de su autorregulación como sistema vivo. Escucharla de una manera distinta.

Cuando hablamos de la educación musical y artística de los niños debemos pensar en entornos sonoros ricos en los cuales se pueda manipular y experimentar con el sonido, el color, la forma, los timbres... Desde que Chladni nos hace visible el sonido, podemos ver como actúa sobre la materia, cada vez con razonamientos mas científicos, y aunque nadie sabe donde está, podemos concluir que sus vibraciones nos llegan al alma.

Plantear el arte como núcleo de las actividades de aprendizaje es la conquista de unos ciudadanos distintos,

porque se les invita a escuchar, a reflexionar, observar, mirar, comprender, pensar y sobre todo a sentir.

Creemos que debemos encontrar una nueva manera de acercarnos a la educación, “Para oír distinto primero hay que escuchar distinto” (p.31) dice Pico. Sin crear, inventar, ni hacer nada nuevo, simplemente reconduciendo lo que ya sabemos: que unos profesores creativos, los que no van a trabajar sino a recibir a sus alumnos, son los que tienen unas aulas con alma y sentimientos, con un tempo pausado, sin prisas, y allá todo se estructura, crece, se desarrolla y respira con una armonía razonable.

El arte potencia experiencias ricas y vivencias nos ofrece actividades para disfrutar, para el estudio, para observar, pensar, memorizar, soñar despiertos y nos pone en contacto con parcelas importantes de nuestra sensibilidad. Nos ayuda a elaborar nuestra propia esencia.

Nuestro planteamiento Holístico no implica solamente alternancias y simultaneidad de actividades sino una planificación creativa que permita la capacidad de iniciativa, que contemple no solo los tiempos y la individualidad de los alumnos sino también el tiempo para vivir todos los procesos emocionales que se desarrollan: alegrías, tristezas, miedo, angustia, pérdidas... Debe ofrecer modelos de conducta emocionales respetando los tiempos. Las cosas requieren tiempo, elaborar ideas y pensamientos pide su tiempo. No debemos estructurar una escuela con “**más**” actividades si no una escuela “**Diferente**” que potencie actividades más ricas a través de las cuales los niños se sientan valorados, comprendidos, escuchados...

Creemos que nuestra concepción holística facilita las “Aulas-Gaia” y pensamos que a través del arte (como decía J. Maideu, el que apunta a la dimensión vital y humana, el que favorece la integración de las facultades, el ARTE marcado con la huella del alma) pueden crecer, desarrollarse y cambiar los ciudadanos de mañana.

RELACIÓN DE CONTENIDOS TRABAJADOS

AREA1	AREA 2	AREA 3
<p>Dto. de uno mismo</p> <ul style="list-style-type: none"> -Experimentación y exploración de materiales y objetos. -Control global y segmentario del cuerpo: posturas, coordinación dinámica, óculo-motriz. -Estructuración del espacio: orientación, situación y dirección, organizando las relaciones espaciales de los objetos y uno mismo. -Percepción temporal: ritmos. -Organización de habilidades motrices básicas y motricidad fina, utilizando con precisión materiales e instrumentos de trabajo. -Esquema corporal: identificación de partes del cuerpo -Trabajo sensorial: texturas y sonidos. -Expresión de sensaciones y emociones. -Imitación, imaginación, simulación. -Juego simbólico -Creación de hábitos de atención y regulación de la propia acción 	<p>Dto. del entorno</p> <ul style="list-style-type: none"> -Observación y exploración de cualidades percibidas con los sentidos de elementos del entorno. -Percepción temporal (día-noche) -Conocimiento de la noción de constancia / cambio en elementos -Identificar diferentes paisajes y entornos. -Colaboración y relación afectiva con los otros -Estimación, respeto e interés por elementos del entorno 	<p>Intercomunicación y lenguajes</p> <p><i>Lenguaje verbal:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Expresión oral. Adquisición de vocabulario. -Comprensión oral de mensajes. Evocación oral de hechos vividos <p><i>Lenguaje plástico</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Percepción sensorial del entorno. -Observación de características y elementos plásticos: forma, color, textura, medida. Memorización visual. -Organización de la grafomotricidad. -Aplicación de técnicas: collage, pintura, volumen, dibujo con diferentes materiales. <p><i>Lenguaje musical</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -El silencio. La escucha activa. Las cualidades del sonido. Ritmo y pulsación -Percepción y diferenciación de sonidos y timbres. Reconocimiento de canciones y piezas musicales. Canciones, Audiciones, Versiones instrumentales. Conocimiento de instrumentos musicales. Reconocer una partitura como representación gráfica. -Crear e inventar partituras. <p><i>Lenguaje matemático</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Relaciones cualitativas y cuantitativas. -Nociones de espacio, medida, tiempo. Numeración.

Bibliografía

- Balada, M. y Juanola, R. (1984). *L'educació visual a l'escola*. Col·leció Rosa Sensat. Barcelona: Ed. 62.
- Bartolomeis, F. (1994). *El color de los pensamientos y de los sentimientos*. Barcelona: Octaedro.
- Berger, J. (2000). *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Bosch, E. (1998). *El placer de mirar. El museu del visitant*. Barcelona: Actar.
- Colom, A. J. (1990). *La ciutat educadora*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Comisión europea (2001). *Hacer realidad un espacio Europeo del aprendizaje permanente*. http://ec.europa.eu/education/policies/III/life/communication/com_es.pdf (15/05/06).
- Coombs, Ph. H. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Ed. Península.
- Faure, E. i AA. DD. (1974). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza Universitaria.
- Generalitat de Catalunya (1992). *Currículum d'Educació Infantil*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- Jönsson, B. (2000). *Deu reflexions sobre el temps*. Barcelona: Columna Edicions, S.A. Col·lecció Clàssica – 404.
- Longuet-Higgins, H. C. (1979). *The perception of music*. *Proceedings of the Royal Society B* 205: 307–322.
- Longworth, N. (2005). *El aprendizaje a lo largo de la vida en la práctica. Transformar la educación en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Lovelok, J. (1993). *Las Edades de Gaia*.
- Lovelok, J. (1979). *Gaia: Una nueva visión de la tierra*. Barcelona: Tusquets.
- Pedrola, A. (1990). *Material, procediments i tècniques pictòriques*. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona.
- Picó Sentelles, D. (2005). *Filosofía de la Escucha*. Barcelona: Crítica.
- Sans, S, y Balada, M. (2004). *Fragments*. Barcelona: Rosa Sensat.

Capítulo 4

LA MELILLA FRONTERIZA E INTERCULTURAL A TRAVÉS DE LOS OJOS DE SUS CREADORES: DRISS DEIBACK Y MOISÉS SALAMA

Beatriz Leal Riesco
Universidad de Salamanca
Dept. Hª del Arte - BBAA
leal78@gmail.com

Introducción

Hoy en día estamos asistiendo a un aumento del número de películas sobre las relaciones de África con Europa y, en especial, del fenómeno migratorio. Estas producciones, generalmente con una clara temática social, se ocupan de diversos aspectos de tal realidad desde ambos lados del estrecho, ofreciéndonos unos documentos extraordinarios de análisis del presente¹. Todas estas obras escapan de clasificaciones al uso nacionales o continentales y se habrían de enmarcar dentro de un cine “mediterráneo”, término que ahonda en las relaciones entre las culturas y civilizaciones bañadas por el mar Mediterráneo, en detrimento de análisis reduccionistas y limitadores basados en oposiciones religiosas o políticas². En similar línea se manifiesta Pierre Pitiot, a quien al preguntarle qué es el cine Mediterráneo, aventura una definición a modo de bella y poética metáfora: este sería “la sucesión de piedrecitas, un mosaico de colores, cercanas unas a otras que, al alejar la mirada, permite tener una visión

¹ En esta línea y de forma notable encontramos a los directores *beurs* franceses y alemanes. Forman parte de la 2ª o 3ª generación de emigrantes en suelo europeo y nos ofrecen nuevas y personales visiones ligadas a una realidad situada a caballo entre dos mundos. Su riqueza cultural híbrida es generalmente vehiculada a través de la música, la memoria y la familia.

² Citado por Mohamed Bensalah (2005). *La pasarela cinéfila. Un recorrido por el cine mediterráneo*. Barcelona: Enciclopedia del Mediterráneo, CIDOB, Icaria editorial, p. 73.

de unidad". Para poder entender el conjunto es, por tanto, preciso ocuparse de cada una de las piedras de este mosaico colorista que engloba producciones que van de Estambul al extremo más occidental de la costa africana.

Los documentales que estudiaré son una de estas vistosas "piedras" mediterráneas, enmarcándose todos ellos, consecuentemente, dentro de una clasificación abierta. Este planteamiento se opone decididamente a pretendidas homogeneizaciones cinematográficas que redundan en la simplificación de sus propuestas teóricas y analíticas. Se nos brindará, gracias a ello, la posibilidad de establecer nuevas y sugerentes conexiones que ahonden en una realidad desplazada de los estudios de cine clásicos o tradicionales.

Según la profesora Eva Lapiedra, entre las dos orillas del estrecho (*al-ídwatayn*) existe una historia conjunta que nos cuenta que, hace siglos, "estuvieron unidas y separadas al mismo tiempo por las aguas de un estrecho mar que en ocasiones fue frontera y habitualmente lugar de continuo tránsito en ambas direcciones y cuyas historias son difícilmente separables"³. En la misma línea, Braudel apunta que "el "canal" mediterráneo nunca actuó como barrera entre España y el norte de África, sino más como un río que unía más que dividía"⁴. A pesar de que ambos se refieren a tiempos pasados, en la actualidad la situación no ha variado en lo esencial. Si bien el estrecho sigue funcionando en ocasiones como frontera, siempre lo hace como lugar de comunicación entre los habitantes de las dos orillas. Melilla, a la vez Sur y Puerta de/a una Europa que se ha blindado a la emigración, segregándose de otras culturas mientras se negaba a sí misma es, ante todo y en primer lugar, el

³ Eva Lapiedra, "Al-ídwatayn: espacios y fronteras entre al-Andalus y el Magreb", en Planet A. I. y F. Ramos (coords.) (2005). *Relaciones hispano-marroquíes. Una vecindad en construcción*. Madrid: Taller de Estudios Internacionales Mediterráneos, Ediciones del Oriente y del Mediterráneo, p, 34.

⁴ Braudel, F, (1976). *The Mediterranean and the Mediterranean World in the age of Philip II*. 2 vols.. Glasgow: Fontana/Collins.

paradigma de la ciudad-frontera; espacio donde aspectos humanos, geoestratégicos, religiosos y de género se cruzan y componen la realidad diaria de las voces y rostros que la pueblan. Este enclave multicultural, donde separación y convivencia funcionan como las dos caras de una misma moneda resulta, por tanto, un espacio privilegiado en el que estudiar la construcción de identidades que, obligadas a coexistir, se han ido redefiniendo. Entender y estudiar estas identidades cambiantes, opuestas o complementarias, es un ejercicio contra estereotipos reduccionistas, tarea que las obras que estudiaré tienen como uno de sus objetivos principales.

Melilla, redefiniendo identidades desde la historia

La ciudad autónoma de Melilla es uno de los enclaves marítimos españoles en territorio marroquí, con una pujante población procedente del país vecino que ve coexistir en sus 14 kms² a casi 70.000 personas de diversa procedencia y cultura. En esta urbe del norte africano, la comunidad musulmana en ascenso ha de convivir con la europea-cristiana, con una pequeña comunidad judía y con otras comunidades minoritarias como la hindú o los “sin papeles” en tránsito a Europa. Sirvan estos breves datos para reconocer que se trata de una ciudad única y paradigmática. Los motivos para semejante afirmación son varios. Reconociendo su peculiar situación geográfica como punto de partida, lo que define a Melilla y conforma su identidad es el seguir siendo en la actualidad una de las muestras más lacerantes de la compleja historia entre España y Marruecos. Desde hace siglos los acontecimientos trágicos y los más hermosos se han sucedido sin tregua entre las dos orillas y sus dos sociedades mayoritarias (cristiana y musulmana), reposando “las miradas de unos y otros en un vaivén dialéctico de acercamiento y distanciamiento”⁵. Estas fluctuantes relaciones

⁵ Affaya, N. y Guerraou, D. (2005). *Imagen de España en Marruecos*. Barcelona: CIDOB, p.56.

y el contacto diario de unas comunidades con otras ha provocado que las identidades estén en un permanente estado de cambio y renegociación.

Desde la visión española, Melilla ha sufrido una redefinición continua de su identidad como ciudad-autónoma ligada a su contacto marroquí. Aunque una cierta “lógica natural” basada en la “reconquista religiosa” de los territorios del norte de África se invocó a finales del siglo XIX y XX para invadirlos, la verdadera razón por la que España se vio avocada a principios del siglo pasado a situarse en una zona de Marruecos, no fue otra que la de funcionar de colchón entre las otras dos potencias hegemónicas coloniales: Francia y Alemania. Obligada a tomar partido por la presión de Inglaterra y encontrándose en la necesidad de funcionar como amortiguadora de posibles conflictos coloniales, revisó su discurso imperialista enfatizando su política de apropiacionismo del norte africano. A pesar de la oposición – tenue, en realidad- de socialistas⁶, la expansión militar se llevó a cabo. Dentro del contexto de dominación africana por parte de Europa en el siglo XIX, las razones económicas eran preeminentes y el papel de Melilla en esta historia central: allí se funda la primera compañía minera en la región del Rif en 1907⁷ y, en 1921, con la derrota de Annual, se le reconocerá su personalidad jurídica. Es entonces cuando se le abre a España la posibilidad real de adentrarse en África y establecer un emporio comercial y mercantil, del que Melilla será capital a todos los efectos.

A estos aspectos económico-políticos se ha de añadir el papel principal que han jugado las fuerzas militares en el enclave. La casta de militares reaccionarios llamados “africanistas”, con preeminencia y gran poder en el lugar, será la razón que llevará años después a la ciudad a ser “adelantada del movimiento” franquista. A pesar de la terrible represión que se sufrió en todos los ámbitos en la época del

⁶ Tal y como recogen los diarios de la época.

⁷ La Compañía Española de las Minas del Rif: C.E.M.R.

Protectorado español en Marruecos, todavía hoy para muchos melillenses-españoles sigue siendo aquella una etapa de apogeo y riqueza a recuperar. La “gloria” imperial, colonial y dictatorial pasada, visible en los símbolos franquistas todavía en pie, se hace evidente al charlar con los mayores de una Melilla que no es sino una “ciudad-cuartel”, tal y como algunos de los personajes de nuestros documentales nos harán ver. Esa ciudad cuartel, antaño enclave fundamental de intercambios comerciales, está hoy en franca decadencia trantando concienzudamente de redefinirse en múltiples niveles, desde lo económico a lo legal pasando por lo social y cultural. A ese signo identitario fundamental que fue y sigue siendo la militarización en Melilla, se ha de añadir hoy la realidad fronteriza de la misma a raíz del tratado de Schengen⁸. Fue entonces cuando la Unión Europea decidió, en un ejercicio paralelo de libertad interior y represión exterior, facilitar la circulación de personas y mercancías dentro de los estados miembros mientras blindaba sus fronteras exteriores. Melilla, lugar privilegiado de tránsito, se vio encerrada por una alambrada que crece cada año. En la actualidad, Melilla es una paradigmática ciudad-frontera contemporánea con un tráfico humano y de mercancías legal e “ilegal” que resulta una presencia continua de un lado al otro de la frontera. Los españoles-cristianos han sido espectadores de estos cambios, teniendo que reconocer la nacionalización de muchos marroquíes desde la llegada de la democracia lo que les hace mantener una postura ambivalente en cuanto a su identidad europea-africana.

Opuesta a esta visión y narración histórica propia de la Melilla europea-cristiana, se encuentra la de la marroquí-musulmana, la otra comunidad más numerosa en la ciudad. Para los marroquíes de nuestros tiempos, España es vista desde una doble perspectiva: como depositaria de los

⁸ El Tratado fue firmado en 1985 por los Estados entonces parte de la CEE (Alemania, Francia, Bélgica, Holanda y Luxemburgo) y firmado y ratificado por España en 1991.

problemas ligados a la ocupación colonial previa, a la que se ha de añadir la de la España democrática con sus problemas contemporáneos específicos. En este contexto, para una inmensa mayoría de los ciudadanos de Marruecos la recuperación de Ceuta y Melilla y de las islas Chafarinas, así como el reconocimiento del carácter marroquí del Sáhara⁹, se perciben como los conflictos políticos a resolver para lograr un acercamiento permanente y real entre los dos países. En este ámbito del entorpecimiento de las relaciones bilaterales el problema de la emigración clandestina¹⁰ se está afianzando, entre la juventud, como un problema por encima de los altercados de la pesca o de los político-diplomáticos anteriormente citados. Estos jóvenes nacidos tras la independencia consideran los problemas económicos de mayor importancia que liquidar las cuentas del pasado colonial¹¹. Para ellos, la ida migratoria a Europa es una presencia constante en sus vidas, espacio en el que proyectar sueños, utopías de mejora y ayuda a la familia y que, tristemente, en tantas ocasiones se acaba reduciendo a una experiencia de rechazo y xenofobia al pasar del espacio onírico al de la realidad.

Los españoles-musulmanes de Melilla (en su mayor parte de origen marroquí) tienen también esta la compleja imagen sobre España. Sin embargo, las peculiaridades propias de la coexistencia (no convivencia) de diversas comunidades enriquecen, problematizan y nos obligarán a matizar ciertas afirmaciones a su debido tiempo.

⁹ La conocida y triste contienda actual personificada en la activista saharauí Aminatou Haidar vuelve con dolorosa crudeza sobre este conflicto irresuelto entre Marruecos y España.

¹⁰ Que acaba con muchas vidas de jóvenes en el mar en suicidios...

¹¹ Affaya, N. y Guerraou, D., (2005). *Imagen de España en Marruecos*. Barcelona: CIDOB, p.172.

Hablar de la realidad marroquí en Melilla obliga, además, a no olvidar la comunidad bereber o *imazighen*¹². A este pueblo que se extiende desde Libia a Canarias y desde el Mar Mediterráneo a Mali pertenecen buen número de marroquíes de Melilla o que cruzan diariamente la frontera transportando mercancías sobre sus cuerpos. Gracias a su naturaleza nómada y a la enorme capacidad de adaptación, su antiquísima lengua, el *tamazight*, se ha mantenido a lo largo de los siglos hasta la actualidad. A pesar de ello, la existencia de esta comunidad y de su lengua no está reconocida por Marruecos y los conflictos con el resto de nacionales del país o con los convertidos en españoles es otro de los ingredientes visibles en el mosaico diario de relaciones e identidades de Melilla. En este caso se trata de una prolongación de la situación de esta comunidad reprimida en el país vecino que se repite en territorio español impunemente¹³.

A las perspectivas de las dos comunidades mayoritarias en Melilla y de la peculiaridad bereber, se ha de añadir necesariamente la de los emigrantes que cruzan diariamente la frontera y la de las otras comunidades minoritarias en la urbe. Entre los primeros, la variedad de nacionalidades de procedencia no impide el que tengan como necesaria filosofía de vida la “espera” en este lugar de paso hacia su destino final: Europa. Este ente, entendido ya como conjunto, aparece representado en toda su crudeza la ciudad-autónoma para los emigrantes suponiendo un primer contacto real con el “continente deseado”. En los campamentos improvisados que rodean la valla o en el Centro para Inmigrantes (CETI) en Melilla, conviven argelinos, marroquíes, subsaharianos y personas de tantas otras nacionalidades. Se encuentran todos viviendo con la esperanza de que se

¹² *Imazighen* significa “hombres libres”, por la característica de pueblo nómada de este disperso pueblo.

¹³ El *tamazight* está reconocida como lengua regional por el Parlamento Europeo.

produzca un cambio en su situación y poder así llegar a Occidente. Aunque sería deseable que las instituciones europeas y españolas se planteasen la necesidad de mejora en las condiciones de vida de estos desplazados económicos, muchos de ellos no han visto sino cómo se agravaba su situación con el paso de los años. A causa de la falta de una política comprometida de contingentes de mano de obra legalizados para trabajar en Europa provenientes de África y otras latitudes, y al aumento constante de las desigualdades entre el primer y el resto del mundo, las personas que intentan llegar a Europa por sus propios medios no ha dejado de crecer en décadas pasadas. En las calles melillenses su presencia se ha constituido como un agente de cambio real que denota la fisionomía de la urbe evidenciando problemas irresueltos desde el continente al que sirve de frontera.

A pesar de que la comunidad comerciante judía era una presencia notable tiempo atrás, en la actualidad su número es casi anecdótico. Lo mismo sucede con los hindúes que antaño habitaban la ciudad. Dicho esto, cuando determinados partidos políticos locales o desde las instituciones peninsulares se habla de Melilla como “la ciudad de las cuatro culturas” se está haciendo uso político de esta peculiaridad tan del gusto de las propuestas multiculturales y encargadas de difuminar o borrar del debate público las contradicciones y problemas de convivencia entre las dos comunidades principales estudiadas; la cristiana y la musulmana. Bien es cierto que Melilla es un enclave multicultural pero no lo es más ni menos -sino tan sólo de manera diferente- que otras ciudades europeas como Berlín, Marsella o Barcelona, por apuntar algunas. Emplear afirmaciones como ésta sin preocuparse en ir desentrañando las complejas capas de la realidad entraña un gran peligro presente y futuro.

Propuestas como las que analizaré tratan de contribuir y llenar, a su manera, estos vacíos de conocimiento redibujando en el mapa realidades silenciadas por los discursos oficiales. Las herramientas que utilizan y su

efectividad real serán estudiadas a continuación. Su mayor o menor alcance y su valoración formal desde la teoría no menoscaba su valor como obras artísticas y culturales imprescindibles del momento actual desde, en y para Melilla.

Las miradas documentales de sus moradores

Desde principios de este siglo se han venido produciendo una nómina considerable de documentales sobre la ciudad de Melilla realizados por españoles. Todos ellos, estudiados en su conjunto, suponen un trabajo de visibilización de la ciudad y su realidad hasta hoy en día silenciadas o mostradas parcialmente por los medios de comunicación, olvidadas por las instituciones y relegadas en los estudios académicos. La visión sesgada que se ha ofrecido de ella oculta a una ciudad que es muchas y que compone un crisol de realidades y experiencias únicas sintomáticas de las contradicciones del mundo contemporáneo. A pesar de lo dicho, no son catalogables dentro de un pretendido cine español y tampoco como parte de la pujante cinematografía de Marruecos. El hecho de que dos de los autores principales de este estudio hayan nacido en la ciudad autónoma nos sitúa en una posición “entre dos mundos”, espacio de negociación y redefinición de identidades que es una constante de este enclave español en África. Asimismo, se trata de un lugar privilegiado para acercarnos, desde otra óptica, a determinada problemática migratoria, racial, política y social. Los dos melillenses, Driss Deiback y Moisés Salama, nos ofrecen las obras más interesantes y directas de Melilla y de sus habitantes, a las que hemos de añadir las del madrileño Juan Luis de No y el catalán Óscar Pérez. A pesar de completar el retrato de Deiback y Salama ajustándolo en mayor medida a la realidad presente del lugar, las propuestas de los directores peninsulares adolecen de una distancia con el objeto de trabajo que se ven incapaces de salvar, Luis de No en su comprometida narración polifónica de los que cruzan diariamente la frontera como portadores de mercancía barata

no sujeta a impuestos y Óscar Pérez al ironizar sobre el ascenso, teñido con tintes de separatismo religioso, de la celebración cristiano-española de la Semana Santa en la ciudad.

En el aspecto formal estos documentales se pueden clasificar, siguiendo el tradicional estudio de Bill Nichols¹⁴, como observacionales-participativos, donde el autor “deja” hablar a sus entrevistados a pesar de que su presencia en el desarrollo del discurso sea constante, interviniendo notablemente sobre la realidad y proponiéndonos sus ideas y punto de vista. Diferente es el caso de la obra *Melillenses* (2004) de Moisés Salama, más experimental e innovadora al servirse de imágenes de archivo hilvanadas con delicadeza a las declaraciones de los protagonistas, músicas emocionales y planos evocadores o reflexivos en su crítica social, convirtiéndola en un bello ejercicio de responsabilidad y respeto hacia su ciudad y conciudadanos.

1.- Driss Deiback

De origen musulmán, realizará en 2002 su primer documental sobre Melilla. Sirviéndose de la 2ª edición de la Semana de Cine de Español de Melilla como argumento principal y ordenador de los diferentes discursos personales, Driss nos ofrece un mosaico de la realidad humana del lugar. Tomando unas palabras de uno de sus protagonistas, titula la película “Natural de Melilla”, en una connotada alusión a tiempos vividos en los que las formas y el legalismo eran moneda corriente, ocultando a su vez la represión y la falta de libertades para los “no naturales”. En esta decisión de servirse de un variopinto conjunto de personas-personajes con pretensiones testimoniales reside una tendencia que marcará obras posteriores dedicadas a su ciudad natal: el intento por retratar a través de múltiples opiniones e historias personales lo que hoy en día sea Melilla para sus habitantes; para sus “naturales”.

¹⁴ Nichols, B. (1997) *La representación de la realidad. Cuestiones y conceptos sobre el documental*. Barcelona: Paidós.

Debido a la larga historia de encuentros y desencuentros entre España y Marruecos, la población de Melilla ha ido cambiando. En la actualidad, sus grupos poblacionales principales, en base al aspecto religioso son: españoles-católicos (45%), musulmanes-marroquíes o musulmanes-españoles (45%), judíos-sefarditas en menor proporción (entre 500 y 800 personas), budistas (comunidad en el pasado importante con poca importancia hoy en día) y otros, entre los que la comunidad de emigrantes “sin papeles” es una presencia constante. Todo ellos aparecen en la pionera obra de Deiback. A pesar de la falta absoluta de personajes femeninos de carácter y de una no disimulada tendencia por retratar elementos “liminales” de su ciudad como son los gays, travestis y transexuales, Driss realiza una primera aproximación a la realidad político-social de Melilla gracias a las declaraciones, dinámicamente montadas, de sus 23 protagonistas. De este modo el director consigue, a través de una variedad de preguntas sobre lo que significa ser melillense, dar un primer paso en la visibilidad de la oculta realidad de esta ciudad fronteriza en África.

El fragmento del filme de Driss *El refugio* (1997) que da comienzo a la película *Natural de Melilla* funciona como declaración de motivos del director a través de un *fake* de una película policíaca americana de serie B de los años setenta. En esta secuencia inicial, dos personajes se preguntan dónde está Melilla y, tras cuestionarse si es en el Sur de España o en el Norte de África tocan un punto esencial al decir que “la historia de Europa es un jodido lío”. En realidad, si un extranjero tiene el “honor” de reconocer a la ciudad de Melilla ésta es la percepción general que se tiene de ella: su peculiar y problemática situación geo-política tiñe su realidad de contradicciones y potencialidades. A continuación, Driss Deiback planea con su cámara sobre un mapa de los años ochenta para pasar después a presentarnos la ciudad al compás de desfiles militares, procesiones católicas de Pascua, salmodias de rabinos o melodías árabes. Desde los primeros “compases” la música se muestra ambivalente en su

mensaje. Al mismo tiempo que nos presenta a las cuatro comunidades citadas separadamente, funciona como lugar de encuentro y ofrece una posibilidad real de diálogo y encuentro, mostrando cómo la hibridación se logra con facilidad en lo artístico.

Tras este rápido primer encuentro con Melilla hará lo mismo con sus protagonistas principales; hasta 13 en número que, a lo largo de la hora y media de metraje, irán opinando sobre problemas candentes de la ciudad como son el racismo, la emigración, la posibilidad de diálogo entre las comunidades que la forman, el papel de la historia franquista previa en los tiempos presentes, la represión sexual o el papel del cine en todo ello. Deiback, clásico en el uso de la cámara fija en sus entrevistas, hace dialogar a estas personas a través del montaje, ligando con maestría un tema con otro y obligándoles a tomar partido. La falsedad del multiculturalismo como bandera melillense es patente para muchos de estos hombres, que no dudan en reconocer como dominante a la cultura europea-peninsular, causante del sometimiento de la 2ª más numerosa: la autóctona rifeña y musulmana. En este crisol de historias, la realización del Festival de Cine Español de Melilla ocupa un lugar privilegiado al hacer evidente, una vez más, la distancia entre comunidades, todas ellas con una opinión divergente sobre la temática, objetivos y manera de realización del evento cultural.

Algunos problemas resultan recurrentes en el documental y hubiesen podido tener un gran alcance en el público si el manido recurso a las entrevistas entrelazadas con picardía y efectismo no resultara tan evidente que las declaraciones acaban perdiendo fuerza. Del mismo modo, el continuo recurso a lo histriónico y al elemento más “freak” contemporáneo limita la efectividad del discurso. Al usar como interlocutores a travestis, transexuales o gays que se oponen a la Melilla más conservadora de legionarios, militares retirados y burócratas acomodaticios acentúa las diferencias, apuntala los lugares comunes y prejuicios compartidos impidiendo el diálogo en un cruce de fuego dialéctico que se

agota en sí mismo. El hecho, además, de enfatizar el aspecto identitario ligado a la religión o la tendencia sexual propia, relega otros aspectos sociales y culturales de igual trascendencia. Las entrevistas nos presentan los problemas pero son incapaces de ir más allá en una pretendida búsqueda de la interculturalidad real en Melilla.

Un ejemplo del interés de Driss por el efectismo anecdótico de determinados personajes y situaciones en detrimento de un acertado análisis de la realidad melillense actual es evidente en la manera de mostrarnos el resurgir de la Semana Santa en Melilla. Este hecho se encuentra sobredimensionado en el metraje final. Bien es cierto que en el momento actual en el que decrece la población cristiana a favor de la musulmana el recuperar tradiciones como las procesiones de Pascua nos está hablando del poder peninsular empeñado en mantenerse e imponerse a la comunidad musulmana. Además, esta demostración “imperial” se da en un mano a mano con el poder militar que, con sus continuos desfiles, defensa de símbolos franquistas y pretendida adaptación de la legión a los tiempos modernos, es el otro estamento empeñado en defender una situación en oposición con los tiempos. Sin embargo, esta sobrecarga en la crítica a lo militar y católico empequeñece otras reflexiones necesarias sobre la ciudad como la problemática bereber, la situación de las mujeres o la precariedad económico-laboral de muchos de sus habitantes, silenciándose de este modo su multiforme cara.

En su siguiente producción, Deiback seguirá en la línea de dar a conocer ciertos sectores y personajes de su ciudad pero, esta vez, olvidando en buena parte su espíritu combativo. Tres años después de su primer documental sobre Melilla realiza un suave retrato visibilizador “para todos los públicos” de su ciudad natal. *La última frontera* (2005) fue producida desde Alemania, lugar de residencia del director, y resulta inefectiva tanto en la forma como en el contenido. Sirviéndose de una voz *over* el narrador nos va ofreciendo datos sobre la ciudad autónoma en su calidad de “última

frontera” europea desde Schengen. Este aspecto fronterizo jugará en este caso como definidor de identidades a través de las consecuencias y la necesaria toma de postura que la terrible alambrada provoca en un grupo de personas de uno y otro lado. Documental por tanto más clásico en su intención divulgativa, Deiback da la palabra a sólo seis personajes, que nos cuentan sus historias supeditando lo político a lo humano.

La alambrada de 8 metros ha cambiado la vida de Miguel Ángel al quedar su casa en una isla en territorio marroquí, los subsaharianos Pascal y Toché tratan noche tras noche de saltar al otro lado sabiendo que Melilla no será sino un paso más en su viaje a Europa mientras, desde la central de vigilancia de la Guardia Civil, las miles de cámaras avisan a los agentes que intentan impedir su entrada. Por su parte, el empresario Joaquín Moreno y el judío converso y motero Abi ejercen sus trabajos y disfrutan de sus hobbies en una ciudad que consideran ejemplo de convivencia y respeto. De ello hacen gala en sus trato con personas de otras comunidades o ayudando a los más desfavorecidos. A pesar del acierto en la elección de personas, secundarios y relatos, la cara menos amable de los conflictos de religión y convivencia son cuidadosamente evitados en un trabajo cuya intención es ofrecernos una ciudad excepcional y aislada que es “un vivo ejemplo de coexistencia multicultural pacífica” en palabras del propio Deiback a través de la voz del narrador. El ejemplo que puede dar a Europa y al mundo se ve teñido por “la incompreensión que sufren los melillenses por el desconocimiento que se tiene de su ciudad y de los prejuicios, se sienten solos...” Solos como la joven (miss Melilla) que, en la última escena, pasea por la playa contándonos sobre su soledad. Una historia personal que es colectiva en nuestros días pero que no es capaz de trascender de lo universal a lo particular de la compleja realidad de Melilla.

Esta tendencia “humanista” o, mejor dicho, “humanizadora” continúa en su última producción, original experimento llamado *Las Melillas* (2007). Con esta obra pretendía, en sus propias palabras, que se puedan “descubrir

las distintas Melillas y, en especial, la española de la que tan poco saben en el extranjero”, “para que cada vez más gente pueda saber que en el Norte de África existe una Melilla multicultural que pertenece a España, y que está habitada en su mayoría por cristianos y musulmanes”¹⁵.

Estas melillas de Uruguay, Cuba, Italia y España, tan distantes en el espacio, se comunican a través de la idea de Deiback de que “el ser humano es igual en todas partes”. A la pregunta inicial del narrador: “¿además del nombre, comparten algo más estas Melillas?” sucede un retrato de estas poblaciones y de sus gentes que permite al director entablar un diálogo entre historias personales. Más allá de un nombre compartido, la realidad de las músicas cubana, italiana, española o uruguaya resultan el elemento identitario de unión para unas poblaciones separadas en lo geográfico, político y cultural. Si bien en los dos documentales anteriores la música servía principalmente como lugar de expresión y potencial encuentro de las diversas identidades de un mismo lugar (la Melilla española) aquí se ocupa de establecer puentes universales de un país a otro demostrando, una vez más, como este arte tiene la inmensa capacidad de limar asperezas y provocar el encuentro sin importar la procedencia de sus compositores e intérpretes.

A modo de conclusión, decir que la tarea de “recolocar” en el mapa a Melilla que se había propuesto el autor se consigue con unos trabajos que adolecen de una excesiva pretensión universalista y de un enfoque “kitsch”, hecho que los vuelve ineficaces a la hora de analizar la especial realidad de Melilla. La incapacidad de ir más allá de ciertos aspectos los limita en su alcance pero los hace objeto de fácil y sugerente consumo para los espectadores desde Occidente los que, sin duda, disfrutarán de este mosaico preeminentemente masculino de personajes anecdóticos. Del

¹⁵ Declaraciones de Driss Deiback en “El documental de 'Las Melillas' del cineasta melillense Driss Deibak abrirá el Festival de Montevideo”, Webislam, <http://www.webislam.com/?idt=8790>. (Consultado el 30/11/2009).

mismo modo, resultan eficaces en su “ingenua” intención de presentarnos una ciudad desconocida a pesar de ser europea y de haber jugado un papel determinante en la definición de la realidad española actual.

2.- Moisés Salama

En 2004, este melillense de familia judía, decide ocuparse de su ciudad en su largo documental *Melillenses*. Años después realizará otro sincero retrato de una comunidad olvidada, en este caso la bereber en su *Atlas bereber* (2008). En ambas obras la constante es un interés investigador, de desvelamiento de una verdad oculta premeditadamente por los Media, donde la conciencia del uso de la técnica y del lenguaje cinematográficos se hace evidente en la interrelación potente de diálogos, imágenes y músicas. Todo ello hace realmente efectivo su alcance al dirigirse al público honestamente y sin pretensiones de resultar un mero entretenimiento. La capacidad de “dejar hablar” al otro sin imponerse y la maestría en el planteamiento de diversos problemas contemporáneos es reveladora, ofreciéndonos unos documentos imprescindibles con los que acercarnos a la realidad melillense y a la bereber respectivamente.

La obra de Moisés, en clara oposición con las de Deiback, se enfrenta sin intermediarios ni censuras previas de contenido “mediático” a la realidad melillense del año 2004. El director parte, como él mismo explica, de una paradoja: “la necesidad de aproximarme a Melilla desde una perspectiva más veraz que la de tantos discursos oficiales –centrados en la celebración de una convivencia multicultural tan idílica como irreal- siendo consciente de que la objetividad plena no se puede alcanzar ni desde una inexistente perspectiva privilegiada ni desde la quimérica suma de todas las existentes”¹⁶. Declaración de motivos que le llevará a servirse

¹⁶ En la página web oficial de la película de la productora Ático7: http://www.atico7.com/documentos_a7/melillenses/melillenses.swf.

(Consultado el 30/11/2009)

de unas cuantas miradas que crearán una vista acrisolada que problematizará la ciudad.

Gracias a un guión que funcionó como andamiaje en la fase de rodaje y a una fuerte documentación histórica previa, es posible dialogar en profundidad con una Melilla en constante proceso de cambio y de redefinición de su identidad. La elección de utilizar la figura ficcional de Julia (una mujer peninsular que llega a Melilla para tomar notas para un futuro documental) y a pesar de ciertos críticos que consideran que anula el pacto de realidad, resulta acertada. Algunos hubiesen querido que el propio Moisés fuese el guía en este recorrido histórico, humano y geográfico por Melilla. Sin embargo, como él mismo reconoce, su calidad de melillense le impedía la sorpresa ante una miríada de realidades muy concretas que, en la persona de Julia, evidencian el desconocimiento de los “de fuera” de las mismas. Al mismo tiempo, se servía del importante recurso del extrañamiento en el espectador, lo que provocaba un efecto de acercamiento muy efectivo en lo cinematográfico. Tal es el caso de la visita de Julia al CETI (centro de estancia temporal de inmigrantes) o su casual paseo por un barrio reprimido rodeada de un grupo de musulmanes. En ambos casos, Julia se encuentra inesperadamente ante situaciones que no puede controlar o ante las que su manera habitual de reaccionar no funciona por la excepcionalidad de la situación y de sus acompañantes.

Culi, en un determinado momento, advierte a Julia: “no sé lo que tú quieres ver, pero sí lo que yo te voy a enseñar”. Este melillense crítico amigo íntimo de Moisés y alter ego del mismo, será el que dirija a la mujer peninsular en su deambular urbano, presentándole a gente portadora de historias y optando por escapar de la imagen turística del centro histórico o de la Melilla modernista que no ocuparán más que unos planos secundarios en todo el metraje. La ciudad que nos ofrecen es la de los barrios deprimidos y silenciados por una administración casi únicamente cristiana, donde los musulmanes no tienen apenas voz. Las

contradicciones entre las dos comunidades mayoritarias – cristiana y musulmana- son diarias pero, aunque quisieran muchos que la religión siguiese suponiendo el paradigma único en la formación identitaria, a ésta se le han de superponer muchos otros problemas. Salama los va poniendo sobre la palestra a través de personajes que crean ricas capas de historias, tiempos y espacios que necesariamente han de convivir en Melilla. El silenciado papel de la mujer en el siglo XXI y los prejuicios que se añaden a las musulmanas es otro de los elementos principales del discurso del director. En este caso a través de Yonaida, joven musulmana nacida en Canarias¹⁷ y que elocuentemente nos habla de la dificultad de las mujeres musulmanas españolas para encontrar su sitio, al “navegar continuamente entre dos aguas”. La necesidad de la autocrítica de los musulmanes, incapaces de ver más allá y a la defensiva ante la actitud de rechazo que provocan para los europeos, es también apuntada por la joven sin olvidar la problemática que entraña el potenciar lo musulmán frente a otros aspectos identitarios como el hecho de ser bereber. La población musulmana de Melilla es mayoritariamente bereber, con su propio idioma, el *tamazight*, lengua que algunos melillenses como Culi sienten necesidad de aprender para lograr la comunicación y la comprensión entre culturas. Frente a la imagen dominante en el resto de Marruecos de la zona norte como lugar de pobreza, robo, kif, emigración y subordinación¹⁸, buena parte de los jóvenes bereberes, orgullosos y practicantes de su identidad, emplean el concepto “mediterráneo” en un sentido positivo, como categoría opuesta a la dominación árabe. El uso del *tamazight* como repuesta a la opresión marroquí que no reconoce su lengua o las mayores relaciones entre el pueblo bereber y Europa frente a Rabat nos hablan de una identidad compleja y cambiante y en permanente proceso de negociación.

¹⁷ Yonaida Selam, presidenta de la Asociación Intercultural de Melilla.

¹⁸ Zaim, F. (1990). *Le Maroc et son espace Méditerranéen. Histoire économique et sociale*. Rabat: Confluences, p. 5.

No menos compleja lo es la identidad de los inmigrantes que, injustamente, se encuentran en una situación de espera sin límites en el CETI. Salama consigue en este centro multicultural unas escenas cargadas de sinceridad que, poderosamente, nos hablan de las terribles historias personales de sus moradores.

La reflexión continua sobre la multiforme realidad de Melilla se logra, como hemos visto, al enlazar el pasear de nuestros dos guías (Culi y Julia) con gente autóctona y con determinados aspectos concretos del día a día melillense contemporáneo. Que en la ciudad existan varios cementerios y que el musulmán esté muy alejado del centro urbano no se entendería sin las interesantes reflexiones del historiador Vicente Muga a mitad de metraje. En un diálogo con este especialista de la historia de la ciudad y gran orador se nos pone al día de los acontecimientos históricos fundamentales que han llevado a Melilla a ser lo que actualmente es. Para completar el mensaje de las palabras de Muga, Salama se sirve en este *excursus* histórico de imágenes de archivo que apuntalan el texto, entretejiendo un sinfín de conexiones, todas ellas necesarias para seguir deambulando por el laberinto que nos proponen nuestros guías con unas herramientas de conocimiento enriquecedoras y necesarias.

Muchos otros aspectos de “La última frontera” que es Melilla van apareciendo en la obra de Salama sin que me sea posible detenerme en todos ellos. Tal y como se había propuesto y consciente de las limitaciones, ha sido capaz de ofrecernos otra visión de esta ciudad fronteriza llena de contradicciones y espejo en la que reflejarnos y reflexionar sobre los problemas más acuciantes de nuestro tiempo. No en vano, la cita que se ha optado por incluir en el dossier de presentación de la película incluida en el CD y en el libreto es la siguiente de G. W. Leibniz: “Una misma ciudad contemplada desde distintos lados parece una ciudad completamente distinta y como si estuviese multiplicada perspectivamente”. A manera de manifiesto, Salama ha conseguido aplicar esta bella frase y devolvernos una ciudad

diferente a la que conocíamos antes de sentarnos ante su documental. Su visión en ningún momento cae en el pesimismo o en la mera constatación pretendidamente “objetiva”. Si bien cada personaje tiene sus propias ideas, la de la joven Yonaida se me antoja fundamental al ofrecer a manera de propuesta y más allá de la opinión personal, un futuro donde el cambio es posible y la convivencia real. En el tiempo en el que nos ha tocado vivir, la mujer tiene un papel activo principal, tema que Deiback omitía intencionadamente y que Salama no puede sino explicitar a lo largo de toda su película. La mujer como depositaria de la memoria y agente de cambio social es característica de nuestro tiempo independientemente de donde nos encontremos. No nos ha de extrañar pues que en su siguiente película, *Atlas bereber*, realizada con el asesoramiento del antropólogo Mohatar Marzok, el director muestre una sensibilidad especial ante la dura realidad *tamazight* en el Magreb y lo haga prestando notable atención a los diferentes papeles jugados por las mujeres en la adaptación de su comunidad ante los cambios de los últimos años. A causa de la mejora en las comunicaciones y la consecuente llegada del turismo, los bereberes han de ponerse a negociar sobre sus tradiciones en contacto con los valores de la contemporaneidad, fenómeno crucial de cambio identitario y social. Este aspecto es en el que Salama ha ahondado y lo ha hecho con tanto respeto y sensibilidad como cuando filmaba a sus conciudadanos pocos años antes.

Visiones complementarias desde los “márgenes”: Juan Luis de No y Oscar Pérez

Para la realización de la reciente *Cien metros más allá* (2008), el madrileño **Juan Luis de No** también contó con la colaboración del antropólogo Mohatar Marzok. Ya en el año 2004 había firmado un documental que anunciaba el interés del más reciente. Se trataba de *Ciudad de la espera* (2004) en el que a través de tres generaciones rifeñas mostraba la dura realidad de una cultura llamada a extinguirse por estar

abocada a la emigración a Europa a falta de cualquier otra salida. El interés por utilizar el formato de los testimonios en forma de *collage* objetivo para ofrecernos un retrato plural lo más aproximado a la realidad será otra vez empleado en *Cien metros más allá*. Esta obra situada en Melilla se ocupa de un aspecto concreto del lugar: el de hombres y, sobre todo, mujeres que desde Marruecos cruzan varias veces al día la frontera española de Melilla cargando inmensos fardos a sus espaldas. Estas toneladas de mercancías suponen un comercio muy lucrativo a ambos lados de la valla al carecer de la carga impositiva de los productos que entran en medios de transporte mecánicos. Salama se había también preocupado por este elemento en ascenso en la economía melillense actual y el documental de Juan Luis de No ahonda en tan mediático hecho. Esta realidad diaria lacerante en Melilla por los niveles de explotación, esclavismo y falta de interés de las instituciones ante las arbitrariedades cometidas ante los “cruzadores” carentes de derecho alguno o protección, completa y profundiza en lo apuntado en *Melillenses*. A través de múltiples declaraciones y puntos de vista, se enriquece otra de las teselas del mosaico melillense que, desde estas obras documentales, se ha ido construyendo en los últimos años.

Driss Deiback se había ya preocupado en *Natural de Melilla* y en *La última frontera* en llamar la atención sobre el ascenso en la profesión católica en Melilla en los últimos años. Esta reivindicación política e identitaria a través de la religión es el objeto de análisis del trabajo de **Oscar Pérez** en su obra de 2006 *Salve Melilla*, realizada en coproducción con el Master en Documental Creativo de la Universidad Autónoma de Barcelona. Las manera de trabajar del director nacido en Girona en una línea observacional y poco dinámica, basada en planos fijos, respeto a sus protagonistas y donde lo narrativo prima sobre lo dramático son “rasgos que se repiten,

con matices” en este documental, como opina Elena Oroz¹⁹. El inmovilismo de las capas más conservadoras y patrioteras aparecen de la mano del personaje principal (Carlos Rubiales) presentador del programa “Cruz de guía” de Tele Melilla, que retransmite todos los eventos de la Semana Santa del lugar.

Los exteriores de la ciudad, la casa del protagonista y el set improvisado de televisión, ofrecen múltiples detalles de esta celebración fruto de la más caduca de las Españas actuales y desde Melilla, lugar que “ha sido y ya no es” y que, como nos dice el protagonista cuando va en coche a los alrededores para mostrarnos la frontera y el mar y refiriéndose al espigón del puerto; “ojalá llegara hasta Málaga”. Es ésta otra concepción de la ciudad ligada a los estamentos más conservadores y reaccionarios que querrían que el inmovilismo aislase a Melilla de lo que realmente es devolviéndola a épocas pasadas “gloriosas”, coloniales y despóticas. Pérez tiene un mensaje claro que, sin embargo, “peca” en la representación connotadamente crítica del director ante su protagonista. La toma de partido es inevitable y sitúa a la audiencia desde el primer minuto en uno u otro “bando” lo que empece el diálogo, el posible entendimiento entre las partes (musulmanes y cristianos) y demuestra cómo desde la Península los instrumentos de análisis son insuficientes para enfrentarse a la complejidad de la realidad social, política y cultural de Melilla.

Conclusión

Todas las visiones ofrecidas por estos documentalistas conforman un mosaico único de las identidades hoy en liza en Melilla, espacio de permanente redefinición de conceptos ante la continua implicación y posicionamiento de los actores políticos, económicos, culturales y mediáticos en juego. La realidad intercultural de la ciudad obliga a tomar partido a sus componentes, a dialogar y a estar en una situación de

¹⁹ Elena Oroz, reseña sobre *Salve Melilla* en blogs&docs, disponible en <http://www.blogsandocs.com/?p=27>. (Consultado el 30/11/2009).

negociación constante para conseguir irse adaptando a los cambios.

Los orientales llamaban a Marruecos y España “el occidente musulmán”. Al- Andalus era un lugar de encuentro, entendimiento, reciprocidad y, al mismo tiempo, de conflictos, suspicacias y separaciones. “Era un mundo donde el Otro formaba parte integrante del espacio identitario”²⁰. Ojalá hoy en día fuésemos capaces de eliminar las connotaciones negativas de la alteridad y reconocer a Melilla como un emplazamiento donde negociar aspectos culturales, identitarios y artísticos en plano de igualdad. Por ser un espacio donde han de coexistir necesariamente comunidades diversas las posibilidades de diálogo y encuentro son enormes, sin embargo, todavía queda mucho camino por recorrer para lograr vencer los prejuicios, lugares comunes y representaciones negativas del “otro” desde las dos orillas. Llegado ese momento, se podrá hablar de interculturalidad verdadera, algo que se empieza a vislumbrar al enfrentarse a obras de creadores como Deiback, Salama y tantos otros que, independientemente del “lado” en que se encuentren, nos ofrecen visiones necesarias y marginales que ahondan en temas tan interesantes como los analizados.

Bibliografía

- Affaya, N. y Guerraou, D. (2005). *Imagen de España en Marruecos*. Barcelona: CIDOB.
- Bensalah, M. (2005). *La pasarela cinéfila. Un recorrido por el cine mediterráneo*. Barcelona: Enciclopedia del Mediterráneo, CIDOB, Icaria editorial.
- Braudel,, F. (1976). *The Mediterranean and the Mediterranean World in the age of Philip II*. 2 vols. Glasgow: Fontana/Collins.
- Driessen, H. (1992). *On the Spanish Moroccan Frontier: A Study in Ritual Power and Ethnicity*. Oxford: Berg.

²⁰ Affaya, N. y Guerraou, D. (2005). *Imagen de España en Marruecos*. Barcelona: CIDOB, p. 28.

- Goytisolo, J. (1998). *Crónicas sarracinas*. Madrid: Edics. Alfaguara y Santillana.
- López, B. (2007). *Marruecos y España. Una historia contra toda lógica*. Sevilla: RD Editores, HISTORIA.
- Monterde, J. E. (2009). *El sueño de Europa, cine y migraciones desde el Sur*. Madrid: 8 y ½, Festival de Granada/Cines del Sur y Junta de Andalucía.
- Nichols, B. (1997). *La representación de la realidad. Cuestiones y conceptos sobre el documental*. Barcelona: Paidós.
- Planet, A. I. y Ramos, F. (coords.) (2005). *Relaciones hispano-marroquíes. Una vecindad en construcción*. Madrid: Taller de Estudios Internacionales Mediterráneos, Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.
- Zaim, F. (1990). *Le Maroc et son espace Méditerranéen. Histoire économique et sociale*. Rabat: Confluences.

LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE MÚSICA. REVISIÓN HISTÓRICA Y SOCIOCULTURAL

Eva Esteve Roldán
Luís Prensa Villegas
Julio Andrés Blasco García
Rafael Martín Castilla

Resumen General

Se trata de abordar la interculturalidad en el aula de música partiendo del conocimiento de la diversidad de formas de enseñanza y aprendizaje de la música.

Cuatro profesores investigadores especialistas en música medieval, renacentista, flamenco y composición, y en música tradicional, abordarán, cada cual desde su perspectiva, algunos de los procedimientos de enseñanza y aprendizaje empleados en diferentes ámbitos académicos y extraacadémicos. La finalidad es proponer, para su inclusión en el aula de música, el uso de diferentes modelos de enseñanza y aprendizaje además de los convencionales, tomados de diversos lugares y épocas.

Cuando se enseñan algunas músicas en la escuela, no siempre se atiende a los modos en que eran o son enseñadas en su contexto originario, pero en muchos casos son tan importantes las circunstancias en que se expresa la música como el propio resultado sonoro.

El empleo de determinadas músicas (tradicionales o académicas) en el aula puede resultar antiproducente si en su presentación no se realiza una correcta contextualización. Ello puede ser especialmente dramático en el caso de músicas procedentes de ámbitos muy ajenos al entorno del estudiante, que acabaría percibiendo estas músicas como ridículas e incomprensibles.

5.1

LOS IDEALES EDUCATIVOS UTILIZADOS DURANTE EL RENACIMIENTO

Eva Esteve Roldán
Conservatorio Superior de Música de Salamanca
juresteve@gmail.com

Los parámetros de aprendizaje de la música son similares en todas las civilizaciones y cronología. Dependiendo del nivel de complejidad que alcanzan las distintas sociedades, las posibilidades pueden ampliarse o hacerse más complejas. Pero fundamentalmente pueden resumirse en cinco acciones, que se enumeran a continuación. Estas acciones se comentarán situándose en los ideales educativos de los siglos XV al XVII.

1.- Danza

Es difícil reconstruir un sistema de aprendizaje de transmisión fundamentalmente, oral que ha tenido lugar cientos de años atrás. Pero tanto la iconografía conservada, como los numerosos ejemplos que se editan a partir del nacimiento de la imprenta de tipos móviles, demuestran una realidad musical muy unida al baile. Las primeras impresiones de tablaturas, sobre todo en Italia y Francia, contienen un número considerable de pавanas, gallardas, *branles*, etc. que están destinados a un público que no sabe música, pero quiere interpretar las danzas que se encontraban de moda en la época. De esta forma se transmiten y asimilan unos patrones rítmicos y melódicos que están acostumbrados a interiorizar a través del oído y el movimiento corporal. Las acepciones festivas del baile y los ritmos ejercitados con el cuerpo, facilitan y promueven un aprendizaje lúdico que, progresivamente, se irá conformando cada vez más complejo según nos adentramos en el Barroco.

2.- Improvisación

La exploración del instrumento y sus posibilidades, lleva directamente a la improvisación en todos sus parámetros: composición, ornamentación, educación. Esta costumbre, practicada desde la antigüedad, toma una fuerza teórica y estética durante el Renacimiento, con su emulación de la cultura clásica y su conocida improvisación sobre poesía greco-latina. El enigma de la inexistencia de fuentes prácticas escritas de música italiana perteneciente al siglo XV, en una época de gran creatividad artística ha sido estudiado por algunos investigadores, como Nino Pirrota. La respuesta parece ser que la potenciación del empirismo y la simplicidad por parte de los humanistas centra la atención en los aspectos más inmediatos de este arte: la interpretación musical basada en la improvisación instrumental y el canto. En esta línea encontramos los documentos literarios sobre práctica instrumental, como los de Cornazano (1459), y otros pertenecientes a esta época. La utilización de los dedos en los instrumentos de cuerda pulsada, que sustituyen progresivamente al plectro medieval, es un signo de la utilización de polifonía instrumental como es conocido, pero también de una relación más directa y natural a la hora de utilizar y explorar un instrumento.

3.- Imitación

Este procedimiento, junto con los dos anteriores, ha sido uno de los más básicos y utilizados en la historia de la música universal. Tenemos que tener en cuenta que, con anterioridad a la invención de la imprenta de tipos móviles el aprendizaje musical fuera de los centros religiosos era casi exclusivamente oral y la práctica musical y los consejos interpretativos se realizaban fundamentalmente por imitación. Vittorino da Feltre, humanista y profesor en Mantua de las clases más elevadas de la sociedad, propone hacia 1440 un aprendizaje placentero en el que los juegos y ejercicios formen una sección regular dentro del programa de educación. Su modelo educativo es el greco-romano y, como tal, la música ayuda a la formación global del individuo.

La iconografía de la cultura clásica muestra numerosos ejemplos de un aprendizaje imitativo con la lira, en el que profesor y alumno situados el uno frente al otro se observan e imitan los movimientos de las manos y la posición del instrumento. El ideal Fiorentino que refleja el conocido libro de Castiglione: *El cortesano* (1528) defiende las habilidades instrumentales como un aprendizaje de los ritmos de la vida. El empirismo instrumental, utilizado ya en épocas anteriores, se eleva ahora a una defensa teórica que se presenta en oposición a una visión negativa y distorsionada de la especulación medieval.

4.- Teoría musical

Por supuesto, los conceptos teóricos se mantienen también en la enseñanza. Unos conceptos que, ahora, lejos de desaparecer, son potenciados por los tutores privados de la nobleza y se extienden, en las escuelas seculares, a las clases mercantiles. Su base greco-latina y su práctica continuada durante siglos asientan un sólido pilar que se repetirá constantemente. La solmisación, la mano guidoniana, las figuras mensurales, etc. continúan formando una parte fundamental de los tratados, pero, a la vez, la filosofía aristotélica tomará fuerza y se desarrollará de una forma más empírica:

- Ramos de Pareja en 1482, propone la octava como método pedagógico práctico frente al hexacordo medieval.
- Comienza un largo camino de alternativas a la afinación pitagórica, con diferentes divisiones de la octava, en una búsqueda de soluciones basadas fundamentalmente en la experiencia empírica: el temperamento mesotónico de Pietro Aaron (1523), la justa entonación de Gioseffo Zarlino (1558) o el temperamento igual de Francisco Salinas (1577).

Por otro lado la lengua vulgar comienza a sustituir al latín en los tratados musicales, junto a unas instrucciones más claras y concisas destinadas “no solamente a los sotiles de ingenio mas aun a los que son de muy baxa ralea.” Según

Domingo Marcos Duran (*Lux Bella*. Sevilla, Quatro alemanes, 1492, pág.1r). Los tratados musicales, cada vez son más didácticos claros y fáciles de comprender persiguiendo, cada vez más frecuentemente, un fin práctico inmediato, aunque mantienen fundamentalmente los conceptos tradicionales medievales y coexisten con grandes compilaciones latinas más especulativas.

5.- Lectura de partituras

Otra de las grandes novedades renacentistas es la “vulgarización” de la partitura. Las capillas religiosas utilizan cada vez con más asiduidad la polifonía, compuesta para determinadas ceremonias anuales, que implica una mayor preparación y el incremento constante de un repertorio con una textura cada vez más densa. Además, la secularización creciente de las escuelas, junto al aumento de la burguesía, promueve la utilización de material polifónico profano e instrumental. El repertorio es ahora más variado, libre y complejo, por lo que demanda una utilización cada vez mayor de la partitura en detrimento de la memoria o de otros métodos pedagógicos.

Mientras que la iconografía medieval en contextos religiosos o litúrgicos suele mostrar las fuentes prácticas escritas, las representaciones de música profana (trovadores y troveros) se encuentran ausentes de estas. Durante el Renacimiento se pone de moda el retrato de la alta sociedad acompañado de instrumentos y música escrita como símbolo de educación humanista, cultura general y estatus social.

Esta moda afecta de forma directa a la enseñanza que, cada vez más se basa en la lectura de las notas. Pero, paralelamente, esta lectura se muestra con un concepto muy libre, estando abierta a la aplicación de ornamentos, improvisación, o cambios rítmicos, como el “tañer con buen aire” de Tomás de Santa María (1565). La partitura es una guía para una práctica interpretativa pero el intérprete tiene todavía una gran libertad que desarrollará durante el Barroco.

6.- Nacimiento de la imprenta y expansión de las tablaturas instrumentales.

Un factor fundamental en los cambios de la pedagogía va a ser la invención de la imprenta musical de tipos móviles por Petrucci (*Odhecaton*, 1501) y la utilización de una sola impresión por Attaingnant desde 1528 que, abarata aún más los costes. La circulación de la partitura se extiende por toda Europa, con su consiguiente asentamiento en la pedagogía musical, junto a los tratados en lengua vulgar. Pero va a aparecer un fenómeno realmente espectacular en el panorama musical europeo: la impresión de las tablaturas como método fundamentalmente pedagógico. Las tablaturas indican la técnica de ejecución física del sonido: la tecla que hay que pulsar, el traste que debe presionarse, por lo que los conocimientos previos que hay que tener son mínimos.

En algunas ocasiones están destinadas al autoaprendizaje y según explica un prólogo de 1540 a aquellos que: “no tienen principios aprendidos” (Baena, *Arte nouvelamente inventada pera aprender a tagner*. 1540. fol. VI’). Pero en otras ocasiones es un método didáctico que utiliza el propio profesor como herramienta para que los alumnos avancen más rápido. Cito un pasaje de Francisco Correa de Arauxo (*Libros de Tientos*, 1626) muy significativo:

“Todo lo cual con grande dificultad y alcabo de muchos años de estudio alcanzamos a hazer en canto de organo los maestros [...lo consiguen los] discipulos de muy poco tiempo de estudio. Estos bienes y otros muchos, emos recibido y reciben los discípulos de la cifra” (pág. 2 del prólogo).

Como hemos visto los métodos de aprendizaje en una sociedad occidental son variados y comunes. Solemos referirnos a la actualidad como referente educativo, pero quizá mirando otros periodos cronológicos diferentes podemos aprender aspectos o metodologías que sean útiles en el presente. Queda mucho por investigar sobre la utilización de la música en la formación de la personalidad, el “ethos” tan

repetido por los teórico. También su carácter lúdico y social debería ser pedagógicamente más utilizado y es obvio que debemos continuar investigando para concretar más detalles, como los denominados “juegos y ejercicios” que proponen algunos educadores humanistas.

5.2

LA TRANSMISIÓN DEL CONOCIMIENTO MUSICAL EN EDAD MEDIA

Luis Prensa Villegas
Cátedra de Música Medieval Aragonesa
Institución “Fernando el Católico” (CSIC)
luprensa@gmail.com

La transmisión de los conocimientos y el aprendizaje de la música en la Edad Media se basaba en la tradición oral. En efecto, hasta que no aparece la notación musical, a finales del siglo IX, la única manera de conservar el conocimiento era su memorización. San Isidoro de Sevilla se lamentaba mucho antes al señalar que si el hombre no los conserva en su memoria, los sonidos se pierden porque no pueden escribirse: *Nisi enim ab homine memoria teneantur, soni pereunt, quia scribi non possunt*,

En este sistema de aprendizaje la relación entre maestro y discípulo era fundamental. Se sabe que el tiempo necesario para la memorización del repertorio musical utilizado en el siglo X era de unos 10 años. *Era yo todavía muy joven* –escribe Notkero (ca. 850), monje de San Galo (Suiza)-

... y las larguísimas melodías que se suelen confiar a la memoria huían de mi pobre cabeza, desprovista de estabilidad. Me puse, pues, a estudiar la manera de fijarlas. Mientras tanto, he aquí que llegó a nuestro monasterio un monje de Jumièges, cenobio que acaban de devastar los

normandos. Traía consigo su antifonario, donde determinados versos estaban dispuestos a modo de secuencias, bastante mal adaptados, bien es cierto. Me quedé tan admirado al verlos que salté de gozo. Y, tratando de imitarlos, empecé a escribir Laudes Deo concinat orbis universus, Qui gratis est liberatus... Cuando hube mostrado estas piezas a mi maestro Yson, me felicitó por mi trabajo, aunque consciente de mi inexperiencia, luego alabó los pasajes que le gustaron, y se tomó la molestia de rehacer lo que le gustaba menos (...) Cuando hube presentado estos versos, mi maestro Marcelo quedó encantado, los reunió en rollos (de pergamino) y los ofreció a los niños para hacer cantar uno y otro de entre ellos...”¹

¿Podríamos hablar de compositores en el canto gregoriano? ¿Sabemos algo acaso de quiénes compusieron las piezas del repertorio de la Misa o del Oficio? La inmensa mayoría permanecen en el anonimato, a pesar de que algunos autores critican su excesivo deseo de protagonismo.

Agobardo, obispo de Lyon (+840 ó 841) no se muere de la lengua a la hora de decir lo que piensa de ellos:

“Muchos pasan su tiempo preparando y repitiendo sus cantos, durante todos los días de su vida, desde la más tierna infancia hasta la decadencia de la vejez... ignorantes de su fe, despreocupados por la Sagrada Biblia, desprovistos de todo conocimiento divino, piensan que con cantar les basta. Después de esto, se van ufanos y llenos de suficiencia cuando aprenden las melodías y cuando se les ve figurar entre los chantres”².

¹ Notkero, prefacio del *Liber sequentiarum*, citado por Gautier, L. (1886). *Histoire de la poésie liturgique au Moyen Age. Les tropes*. París: Palmé (pp. 20, nº 1).

² Agobardo, *Lib. De correctione antiphonarii*, XVIII.

El chantre, el músico práctico, en efecto, es un artista, un hombre de oficio. Éste, que dispone de un material vivo y vivido, se verá movido a crear muchas formas musicales: para el solista y para la asamblea, para la *schola* y para el coro. Los largos años de aprendizaje y sus ejercicios a lo largo de su vida en el monasterio le capacitarán para la obra de creación que se espera de él.

¿Cómo aprende su oficio? Todo indica que su aprendizaje es muy largo, pues, como se ha dicho, hasta el siglo X no aparece la notación musical. Quiere esto decir que aprende todo de memoria. El cantor tiene ante sí los textos de las obras, pero sin la música. Estamos aún en la tradición puramente oral³. Cada vez que el chantre ejecuta una pieza, la “recompone”, la recrea. De ahí que sea algo más que un intérprete.

Precisamente por la exigencia que supone esta función, Crodegando (s. VIII), obispo de Metz bajo Pipino el Breve, dice que los chantres deben brillar por la humildad y la sobriedad. Los que cantan bien no deben tratar de sobresalir, y los que están poco dotados para la música deben callarse.

Todos los escritores de la época insisten en reclamar a los *chantres* una formación especial, y requieren que los cantores no sean ignorantes de las reglas de la música, aunque desconocen aún el lenguaje musical. Odón, abad de Cluny (+942), se eleva contra los chantres que, sin preocuparse de las reglas, cantan como les place, ávidos sobre todo de vanagloria.

Y a Guido de Arezzo se le atribuyen las siguientes palabras, poniendo en guardia acerca de aquellos que, conociendo su oficio, ignoran todo acerca del mismo:

“¿A quién comparar mejor a ciertos chantres que a un hombre borracho, que llega ciertamente a su

³ El eminente medievalista Dom J. Claire, durante mucho tiempo maestro de Coro de Solesmes, decía en cierta ocasión que la tradición oral sigue viva en los Monasterios de nuestros días. Es en la práctica diaria y asidua del canto litúrgico donde los jóvenes se inician y profundizan, de manera viva y directa, en su saber musical.

casa, pero ignora completamente por qué camino ha llegado?”⁴

La historia nos enseña que durante mil años de nuestra era, hasta que empieza a ponerse por escrito la música, la herramienta fundamental del aprendizaje era la memoria.

5.3

QUÉ POQUITA PUREZA NOS QUEDA

Julio A. Blasco García
Escuela de Magisterio
Universidad de Alcalá de Henares (España)
julio.blasco@uah.es

Introducción

Ante la muerte de la gran cantaora Bernarda de Utrera, acaecida hace unos meses y hermana de Fernanda, que también nos dejó hace unos años, se puede afirmar que el flamenco pierde uno de sus referentes fundamentales.

“Qué poquita pureza nos queda”, anunciaba una página de Internet que daba la noticia de su muerte.

Creemos oportuno preguntarnos, tratándose este congreso de interculturalidad y educación, cómo van a pervivir y cómo se van a conservar vivos en este mundo globaliz-ado, informatiz-ado y normalmente desinform-ado, los cantes flamencos u otros, que en esencia sean de transmisión oral, cuando los referentes vivos de los que aprender, como lo eran las dos cantaoras mencionadas, hayan desaparecido y con ellos toda posibilidad de transmisión y de aprendizaje oral.

Una respuesta que encontramos para ello sería la de utilizar las estructuras formalizadas que aportan los conceptos y las teorías clásicas, que con herramientas como la escritura en partituras, entre otras, permitirían en cierta medida una

⁴ Gerbert, *Script.* II, 233.

especie de perpetuación “plástica” de las melodías, armonías y ritmos flamencos.

Esta solución, que consideramos harto peligrosa por las connotaciones espurias que conlleva habitualmente el discurso de los que mantienen esta posibilidad como alternativa real a la transmisión oral, es muy difícil de conseguir sólo con buenas intenciones, pero podría ser válida si se produjera, en primer lugar y como condición *sine qua non*, el reconocimiento por parte de los músicos y teóricos clásicos de que las músicas de tradición oral no son iguales a las músicas de tradición clásica ni en sus fines ni en su esencia.

Y también, y en segundo lugar, si los estudiosos asumieran realmente que las músicas de tradición oral necesitan obligatoriamente unos estudios y unos análisis serios, profundos y extensos.

Por otra parte, es cierto que habitualmente vemos mezcladas en el plano práctico musical ambas tradiciones, es decir, la tradición oral (que en este escrito se está utilizando como sinónimo de popular) y la tradición clásica. Pero lo que desde luego no es razonable es creer, pensar o deducir de ello que la tradición considerada habitual y mayoritariamente como representante de una jerarquía musical superior sea capaz de explicar en sus esencias y en sus fines a la otra, es decir, a la música popular, sin dedicarle normalmente ni el tiempo ni la profundidad que esta última se merece en todos los casos, ya se trate de flamenco o de la música popular más ignota que cupiera imaginarse.

La cantidad de ejemplos de que podemos disponer en los que la arrogancia de los autores que utilizan las teorías clásicas para intentar explicar el flamenco se manifiesta es abrumadora. Como molesta es, a su vez, la constatación del mal uso que se hace de dichas teorías al tratar de explicar los elementos compositivos de dicho folclore.

Un ejemplo de ello lo tenemos al comprobar la falta de atención que manifiestan muchos tratados a las sutilezas que son la esencia compositiva de los distintos cantes que se asocian normalmente con los conocidos como “Alegrías”.

La armonía clásica como elemento diferenciador de los cantes por Alegrías y derivados de ellas.

Se suele decir de manera general, y así lo manifiestan los distintos autores que hablan de estos cantes, que las “Alegrías” son un cante genérico del que derivan otros. En mis trabajos de investigación, especialmente en mi tesis doctoral⁵, suelo distinguir entre dos grupos tipológicos de estudiosos del flamenco.

Del primer grupo forman parte aquellos que centran sus estudios acerca del flamenco en cuestiones de tipo antropológico, sociológico, literario, etc., pero en menor medida o en ninguna, abordan la parte musical y, del segundo forman parte aquellos que centran sus estudios, mayoritariamente, en las cuestiones musicales relacionadas con dicho folclore.

En este trabajo voy a tomar en consideración únicamente los criterios de este segundo grupo tipológico, para mostrar, a través de algunas de las informaciones que dichos autores nos ofrecen, el porqué de nuestros temores hacia ciertas actitudes que describí someramente unas líneas más arriba.

Hemos de comenzar diciendo que, todos los autores reconocen de manera general y claramente que las “Alegrías” y las “Cantiñas” son dos grupos de cantes emparentados pero diferentes, mostrándonos algunos datos específicamente musicales para mostrar los rasgos comunes y las diferencias que entre los dos tipos de cantes hay.

También se suele decir que otros cantes como los “Caracoles”, las “Romeras”, las “Alegrías de Córdoba” y el “Mirabrás” pertenecen al grupo de las “Cantiñas”, pero de estos últimos cuatro cantes no encontramos ninguna explicación musical que pueda tomarse como base para mostrar las diferencias entre ellos o con respecto a las “Cantiñas”.

⁵ Blasco García, J. A. (2008). *Los cantes flamencos: el uso del ámbito teórico formal clásico para su descripción, análisis, codificación y transmisión*. Madrid. Universidad de Alcalá.

Es justo en este punto donde debemos aportar nuestros estudios para demostrar que sí que hay unas diferencias musicales evidentes entre esos cantes mencionados.

Las dudas que nos produce la lectura de los textos acerca del flamenco quedan despejadas, hasta un cierto punto, cuando se escuchan todos estos tipos de cantes, puesto que después de su audición atenta y respetuosa se pueden establecer dos grupos bien diferenciados por diversos motivos musicales, a saber:

1º) El grupo de las “Alegrías”

Este término designa a un grupo de cantes específicos y diferentes de los que se definen dentro del grupo de las Cantiñas, especialmente por su desarrollo armónico-melódico, y también por unas características formales específicas

2º) El grupo de las “Cantiñas”

Respecto de él pueden decirse, al menos, dos cosas:

A) Que la palabra cantiñas se puede entender, y así parece que lo hacen un buen número de autores, como un nombre genérico que contiene dentro de él varios cantes similares, aunque no iguales, desde el punto de vista armónico y formal, y

B) Que todo el grupo de cantes contenidos en ese término pueden definirse fundamentalmente, aunque no solo, por no ser “Alegrías”, y esto tanto por su contraste en el desarrollo armónico-melódico, como por su diferente estructura formal, aunque como vamos a comprobar más adelante puede darse una cosa y no la otra, como ocurre en las “Romerías”, que no coinciden con las “Alegrías” en lo melódico-armónico pero sí en la estructura formal.

En resumen, el conjunto de las “Alegrías” estaría formado por un amplio número de cantes, bien diferenciado de los demás emparentados con ellas, sobre todo por su estructura formal que estaría formada por lo que denomino en mis estudios como *Tema y Contratema*.

El grupo de las “Cantiñas” abarcaría a los cantes denominados: “Caracoles”, “Romerías”, “Alegrías de Córdoba” y “Mirabrás”, y a otros tantos que no voy a utilizar en este

artículo⁶, y que se diferencian del grupo anterior sobre todo por no participar de su estructura formal. Además, algunos de estos cantes en particular se diferencian por los *pasos por regiones tonales*⁷ que en ellos se producen, que son diferentes a la tonalidad principal en que están compuestos.

A modo de conclusión

Antes de terminar hay que decir que estas diferencias, elementales, no las encontramos expuestas en otros trabajos de investigación, que pasan sobre estos datos como si no fueran interesantes, ni esenciales, ni definitorios de las sutilezas que la música popular atesora.

Pero no debemos olvidar que estas sutilezas son la esencia de los cantes y por lo tanto deben de conocerse para poder valorarlos y disfrutarlos en su justa medida, y no digamos ya si la pretensión es tratar de enseñar dichos cantes de manera formalizada, como, por desgracia, ya se está haciendo en distintos lugares de la geografía española, con total arbitrariedad y falta de rigor.

Es de este tipo de negligencias y de las actitudes de los que las cometen, de donde deriva nuestro miedo acerca de que la teoría clásica, a pesar de sus poderosas herramientas y de sus amplios conceptos y definiciones musicales, pueda sustituir de manera eficaz a la transmisión oral de estos cantes, que a su manera, quizás pobre y no tan “intelectual” como algunos quisieran, ha mantenido vivos y en constante evolución a los cantes que forman el acervo del magnífico folclore que es el flamenco.

Apéndice

Veamos a continuación unos esquemas que muestran de manera clara y concisa cuales son en el terreno armónico

⁶ Otros cantes que se incluyen en algunas obras sobre el flamenco dentro del grupo de las Cantiñas son: “La contrabandista”, “La rosa”, de las “Mirris”, de “Pinini” (padre de Fernanda y de Bernarda de Utrera) y el “Torrijos”.

⁷ Utilizado la terminología de A. Schönberg.

las diferencias musicales esenciales entre todos estos cantes⁸:

		Hacia el I grado en el C. T.	Después del T. Va el C. T.	Después del T. No va el C. T.
Tienen C. T.	<i>Alegrías</i>	X	X	
	<i>Cantiñas</i>	X		X

		Hacia el IV grado en el C. T.	Durante el T. No cambia la tonalidad	Durante el T. Sí cambia la tonalidad
Tienen C. T.	<i>Romerías</i>	X	X	
	<i>Mirabrás</i>	X		X

		Usa la C. Frigia en el T.	Utiliza el tono homónimo menor
No tienen C. T.	<i>Caracoles</i>	X	
	<i>Alegrías de Córdoba</i>		X

⁸ Por cuestión práctica en los esquemas se ha denominado T. al “Tema” y C. T. al “Contratema” de los cantes.

MÚSICA TRADICIONAL Y POPULAR; MÚSICAS DEL MUNDO

Rafael Martín Castilla
Escuela de Magisterio
Universidad de Alcalá de Henares
rafael.martinc@uah.es

Introducción

Una buena formación musical constituye no sólo un fin en sí misma, sino que también puede ser un medio para lograr la integración de los miembros de la comunidad educativa en el seno de una sociedad multicultural y globalizada. El conocimiento de los comportamientos socioculturales –y específicamente los musicales- presentes en todo el planeta contribuirá al desarrollo de un respeto hacia diversidad cultural.

El profesor que esté alerta ante las diversas conductas referidas al aprendizaje de música -procedimientos de imitación, técnicas de aprendizaje auditivo, técnicas de improvisación y escritura musical entre otros⁹- descubrirá que con frecuencia los planteamientos de la enseñanza musical en la escuela europea no han sido siempre tan distantes como hoy día aparentan.

Son ya numerosos los profesores de música del Estado Español que prestan atención a los procedimientos en que se enseña la música y buscan recursos para lograr un respeto hacia las músicas y culturas propias y ajenas. Ello es un gran avance sobre lo que sucedía hace pocos años - cuando se presentaban muestras sonoras con una nula o mínima contextualización geográfica y sociocultural; sin embargo son escasos los materiales publicados sobre esta cuestión que puedan ser válidos para el ámbito educativo.

⁹ Conceptos tomados en gran medida de las investigaciones de Patricia Shehan Campbell (1991 y 2004).

Las sociedades urbanas occidentales han priorizado determinados elementos como el tiempo de docencia, materiales didácticos basados en publicaciones estándar, modernización de los recursos tecnológicos y de las estrategias pedagógicas, virtuosismo técnico interpretativo, individualismo, etc. Por el contrario, se han desestimado otros parámetros que estuvieron presentes en la tradición como el valor de la música como hecho social, elemento de cohesión y convivencia entre individuos.

Ejemplos¹⁰

Se presentan a continuación, a modo de flash, algunos modelos susceptibles de análisis más profundos. Constituyen muestras de diferentes parámetros o elementos que pueden aparecer en músicas populares y tradicionales, pero también pueden trasladarse –y a menudo se hace– al ámbito educativo formal occidental.

A) Sería frustrante para el sistema educativo constatar que aquellas personas que aprenden según sistemas no convencionales alcanzan cotas más elevadas de éxito en su formación. Sin embargo, en la práctica musical es frecuente encontrarse con ejemplos que lo corroboran. El aprendizaje mediante la asistencia a clases semanales -o incluso diariamente- no permite una asimilación tan fuerte como una inmersión total en un entorno sociocultural. Un joven rockero aprende a tocar la guitarra en poco tiempo porque el estímulo que le produce tocar bien hará que ponga todo de su parte para no equivocarse; este joven se levanta pensando en su música, gestualiza cuando no tiene a mano su guitarra acude con sus amigos a escuchar los conciertos otros grupos y comentan sus sensaciones. Su vida gira en torno a su música.

¹⁰ Los ejemplos que se presentan a continuación son recreaciones inspiradas en experiencias directas, lecturas diversas y entrevistas y conversaciones.

Otro joven estudia durante horas un mismo pasaje en su dormitorio y con la puerta cerrada, difícilmente logrará un nivel de estímulo tan fuerte como el guitarrista rockero.

Este modelo indica que un aprendizaje autodidacta e informal realizado en convivencia lúdica de iguales produce un alto estímulo. Como el aprendizaje se produce mediante el ensayo y el error y no hay una persona con suficientes conocimientos para indicar el camino correcto, a la larga pueden aparecer algunas deficiencias técnicas, gestuales o lagunas en conocimientos teóricos. No obstante, estas lagunas son subsanables si no transcurre un tiempo excesivo manteniendo un “vicio”.

B) Muchos aprendizajes tradicionales se realizan –o se realizaban– mediante la convivencia con el maestro. Durante varios años el aprendiz de cantor turco repetía incesantemente series de melodías en compañía de otros estudiantes con los que también convivía en un lugar retirado de la familia y la ciudad. Cuando el discípulo era capaz no sólo de memorizar todas las piezas que aprendió de su maestro sino también de improvisar sin salirse del estilo, entonces ha llegado al fin de su proceso educativo¹¹.

Este ejemplo muestra que mediante el enclaustramiento motivado se logra la ausencia de distracción; ello combinado con la convivencia de los discípulos y la veneración hacia el maestro, se obtiene un fuerte estímulo hacia el aprendizaje.

La enseñanza convencional emplea este modelo de academia en campamentos musicales, talleres o las denominadas clases magistrales a través de las cuales un número de estudiantes bien dotados pueden convivir unos días con un reputado maestro. Un fuerte afán de superación y de demostrar que se es merecedor de la atención del maestro se junta con cierto grado de competitividad que puede resultar estimulante para todo el grupo. No dista tampoco del aprendizaje en las escolanías y monasterios occidentales.

¹¹ Rubén Gómez Muns (comunicación personal).

C) - El profesor de música pasaba tiempo haciendo prácticas con sus alumnos de un colegio de Sevilla. Él tocaba un ritmo con las palmas y los niños lo repetían; cada vez un ritmo más complejo. Se sentía satisfecho de su experiencia y un buen día lo llevó al barrio de las 3000 viviendas. Con cierto apoyo institucional logró que un grupo de niños le atendieran. Al igual que en sus clases convencionales, el profesor palmeó esperando la repetición de aquellos niños, pero enseguida descubrió que aquellos niños marginados de la sociedad y carentes de escolarización no sólo eran capaces repetir los ritmos más complejos sino tomarle el contratiempo, taconear a la vez que palmeaban e improvisar manteniendo el ritmo básico que él proponía¹². Desde muy pequeños los gitanos habían convivido con el ritmo. Nadie les explicó cómo se hace; nadie les hizo repetir secuencias incesablemente, pero cada día y cada noche de su vida aquellos pequeños habían vivido rodeados de cante, toque y baile. Habían recibido un aprendizaje a través de vivencias. Unas vivencias que además son en gran medida corporales ya que se aprende con todo el cuerpo, a través del movimiento y del sentimiento. El ritmo se interioriza más profundamente porque se ha sentido con todo el cuerpo.

- El maestro tradicional oriental pasa horas delante del discípulo tocando diversas fórmulas que son repetidas por el/los discípulo/s. No hay intercambio de palabras ¿para qué? se trata de hacer música, no de hablar de música. A través de la imitación de modelos –sea proporcionado por los maestros o por los padres, adultos...- los niños experimentan y aprenden los patrones. El caso de las 3000 viviendas es un aprendizaje no formal en el que los niños han aprendido sin haberse interesado siquiera en hacerlo; el del maestro oriental es formal, aunque difiere algo del modelo convencional occidental.

- También proviene de oriente el método Suzuki, empleado en varias escuelas y conservatorios de música. Consiste en una fuerte inmersión del niño en un entorno

¹² Ruth Robles (comunicación personal).

fuertemente polarizado hacia la música. Ello permite que se genere un fuerte lazo emotivo en el que la música estará presente. Es en definitiva la implantación del modelo tradicional a la enseñanza académica de la música.

D) - El dulzainero y el tamborilero castellanos aprenden y memorizan ciertos patrones rítmicos adjudicándoles sílabas o palabras sin sentido. Así se pueden encontrar silabeos como “*triató ti tá, triató tii, triató titá triató tita...*”.

- El danzante del paloteado de Yebra en el Alto Aragón ensaya los pasos de danza con los compañeros al son de una copla sin sentido y surrealista “*Estas son viñetas del buen plantar/ el día que se podan se pueden vendimiar*”.

Esta es una práctica muy habitual en multitud de lugares de la geografía española; ello les ayuda a recordar los pasos de danza que deben realizar y a la vez suple la ausencia del instrumentista que no siempre podía acudir a los ensayos.

- El percusionista de tabla en la India memoriza las sílabas sonoras como “*Dit ton Ki ta di Ku di ton Gu Ki ta Ta ka*”. Cada sílaba indica duración y timbre, dado que el *tabla* indio produce diferentes sonidos en función del lugar en el que se golpea el parche.

- Es frecuente encontrar músicos en occidente que “disimulan” el solfeo cuando tararean un canto “*To ta ti ta ti to te...*”, mientras piensan “*sol fa mi la si do re*”. Hay sílabas ambivalentes (to para do y sol), pero la memoria del intérprete suple la ambigüedad.

Estas muestras mnemotécnicas son ayudas que se utilizan en contextos muy diversos con la finalidad de suplir una partitura. La memoria juega un papel primordial en la interpretación.

E) El uso de un sistema de escritura musical es una de las piedras de toque en la educación musical. El estudiante occidental que aspira a ser un buen intérprete adquiere las destrezas de la lectoescritura musical con prontitud y no abandona este hábito nunca.

El uso de la notación es tan relevante para conocer la problemática de la educación musical tradicional versus académica occidental, que ha servido precisamente como frontera divisoria entre la música académica y la tradicional.

Frente a la interpretación de música escrita y estática (en el sentido de que no debe ser transformada), el aprendizaje de músicas tradicionales y del mundo se realiza muy frecuentemente a través de la improvisación, la cual tiende a desarrollar las cualidades musicales del estudiante tras conocer algunos rudimentos del lenguaje musical.

Conclusiones

A través de diferentes modelos se ha mostrado cómo muchos procedimientos de aprendizaje musical tradicional se hallan presentes también en la música académica. Son muchos más los casos en que pueden encontrarse vínculos entre dos formas de enseñanza y aprendizaje que se han querido presentar ante la sociedad como antagónicas, pero que no resultan serlo tan evidentemente según a qué aspectos se atienda.

Se consideran aspectos especialmente relevantes la improvisación, el sentido de veneración hacia el maestro que actúa como modelo, la utilización del cuerpo como vehículo de experiencias (el predominio de la comunicación no verbal), el aprendizaje memorístico con ayudas mnemotécnicas, la convivencia y estímulo en ambiente cordial e incluso lúdico.

Bibliografía

- Nettl, B. (1996). *Música folklórica y tradicional de los continentes occidentales*. Madrid: Alianza. [Original (1965/1989). *Folk and Traditional Music of the Western Continents*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.]
- Shehan Campbell, P. (1991). *Lessons from the World. A Cross-Cultural Guide to Music Teaching and Learning*, New York: Schirmer Books.

- (2004). *Teaching Music Globally. Experiencing Music, Expressing Culture*, New York, Oxford: Oxford University Press.
- Small, C. (1989). *Música, Sociedad, Educación*. Madrid: Alianza. [Original (1977/1980) *Music, Society, Education*. London; Los Angeles: J. Calder; Wesleyan University Press].
- Skylstad, K. (1993). *The Resonant Community Fostering Interracial Understanding Through Music. A Summary Report*, Oslo: University of Oslo.
- Titon, J.T. (ed.). (2001). *Worlds of Music. An Introduction to the Music of the World's Peoples* (Shorter version). New York: Schirmer Books.

Capítulo 6

LA FORMACIÓN MUSICAL BÁSICA. LA ENSEÑANZA DEL SOLFEO EN EL SIGLO XIX

Roberto Loras Villalonga
Conservatorio Superior de Música de Valencia y Universidad
de Valencia
roberto.loras@uv.es

Metodologías paralelas para la enseñanza de la música de manera no profesional.

Ya en el s. XVIII encontramos las propuestas didácticas de los Enciclopedistas, como las de Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778) y sus continuadores, basadas en las cifras como indicadores de alturas sonoras, hasta llegar a las primeras corrientes didácticas de principios del siglo XX. En todos ellos está presente la dicotomía ya histórica entre el solfeo relativo y el absoluto, abundando en gran manera la vertiente relativista sobre la del sonido absoluto. Esta preocupación por resolver las dificultades de aprendizaje del código musical está presente en los métodos de solfeo del s. XVIII, proponiendo “inventos” para intentar resolver la lectura musical ediferentes claves, tonalidades, etc. reduciendo los problemas en la iniciación del aprendizaje musical.

Guillermo Wilhem (1781 – 1842) hizo varias propuestas para la enseñaza musical inicial. En ella se excluían los signos usuales. Las escalas se cantaban con las cifras, 1, 2, 3, etc., partiendo de cualquier sonido que se tomaba como tónica.

Sarah Glover (1785 – 1867) maestra noruega, fue la inventora, en 1835, de un sistema de unificación de todas las tonalidades, se basa en otro anterior llamado *Lancashire*.

Pierre Galin (1786 – 1821), fue un matemático y músico francés que tomó el sistema de Rousseau y lo amplió, consiguiendo con él gran revuelo en la enseñanza a partir de 1817. Este método recibe el nombre de *Método del Meloplas-te*.

Estos sistemas, siendo oportunos para la enseñanza inicial porque facilitan el canto y la lectura musical de forma sencilla, son limitados, solamente sirven o son útiles cuando se trata de leer o ejecutar música con pocas dificultades, cuando la métrica y la interválica, se complican, las tonalidades son muy alteradas o el ritmo es irregular, esto es, en cuanto se quiere pasar de ellos al Solfeo de forma profesional, presentan problemas e inconvenientes. Serrallach señala dos inconvenientes: la falta de formación del gusto musical, y que los cantos buenos que se pueden utilizar son muy pocos...*Deben componerse otros que, por lo limitado de los recursos que se pueden emplear, resultan pobres, monótonos y hasta contraproducentes.*¹

Hasta la fundación del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid (1830) se habían ocupado de la enseñanza de la música los maestros de capilla que prestaban sus servicios en las instituciones religiosas más importantes, sobre todo en las catedrales y también en las capillas reales. A partir de ese momento, se van escribiendo y editando métodos dedicados a la enseñanza de la música profesional, y también algunos para el simple conocimiento lúdico de la música. Pero estos métodos convivieron con las diferentes metodologías, que al igual que las ya descritas, siguieron apareciendo para tratar de hacer más asequible, y llegar a más gente, el aprendizaje del lenguaje musical.

Métodos de Solfeo publicados en el siglo XIX y principios del XX, ordenados cronológicamente.

Carrera y Lanchares, Fray Pedro. (1805). *Rudimentos de música*. Madrid: Imp. de Don Josef Doblado.

(1815) *Solfeo práctico*. Madrid: Imp. de Álvarez

López Remacha, Miguel. (1815). *Melopea*. Madrid: Imp. que fue de Fuentenebro.

¹ Serrallach, Lorenzo. (1953). *Historia de la Enseñanza Musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana S. A., Cap. VI, p. 195.

- Moretti, Federico. (1824). *Sistema uniclave o ensayo sobre unificar las claves de la música, sujetándose a una sola escala*. Madrid.
- Gomis, José Melchor. (1826 ?). *Méthode de Solfège et de Chant*, 1ª parte. París: Masus.
- Saldoni, Baltasar. (ca.1830). *Nuevo método de solfeo y canto*. Madrid.
- De Virués y Spínola, José Joaquín. (1831). *La Geneuphonia o generación de la biensonancia música*. Madrid.
- Martí, Francisco de Paula. (1833). *Taquigrafía de la música o arte de escribirla sin usar del pentagrama con igual exactitud que por el método usual, pudiéndose copiar por su medio una sonata o una aria mientras se toca o canta*. Madrid.
- Saldoni, Baltasar. (1837ca). *Veinticuatro vocalizaciones*. S. I.
- Reguart Mestre, Salvador. (1839). *Elementos musicales*. Barcelona: F. Vallés.
- Soriano Fuertes, Mariano. (1843). *Método breve de solfeo o nueva escuela de música*. Madrid.
- Eslava, Hilarión. (1845). *Método completo de solfeo*. Madrid: Lit. de Peant Car^a.
- Sobejano Ayala, José. (1845). *Escuela de solfeo, según el estilo moderno*. Madrid: B. Wirmbs.
- Aliaga López, Matías. (1847). *Cartilla de música o sea La música en el bolsillo*. Madrid: Imp. de Alejandro Gómez Fuentenebro.
- Pérez Gascón, Pascual. (1848). *Principios de solfeo y canto*. Valencia: manuscrito.
- Prellezo, Mariano de. (1851). *Método de solfeo sencillo y claro en estilo familiar y en forma de diálogo*. Madrid: Casimiro. Martín.
- Valero Peris, José y Romero, Antonio. (1856). *Nuevo método completo de solfeo*. Madrid: Antonio Romero.
- Abreu, Gabriel. (1856). *Sistema de escribir la música en puntos de relieve, con real privilegio de invención, dedicado a los ciegos*. Madrid.
- Pérez Gascón, Pascual. *Método de solfeo y principios de canto*. Valencia: Lit. de N. Sanchis.

- Frontera de Valldemosa, Francisco. (1858). *Equinotación musical o sea, nuevo sistema musical de llaves (sin variar su figura) por el cual desaparece su actual complicación y se facilita la inteligencia de toda la música escrita a dos o más partes, la de las grandes particiones y el arte de transportar para los acompañamientos*. Madrid.
- Funoll y Alpuente, Francisco. (1860). *Método completo de Solfeo sin acompañamiento*. Madrid: U. M. E.
- Calvó i Puig, Bernat. (1860). *Método de solfeo, o sea, elementos generales para aprender a leer la música*. Barcelona: Juan Budó.
- Manent i Puig, Nicolás. (1860?). *Método teórico – práctico musical*. Barcelona: Juan Budó.
- Llado Barcelo, Joaquín. (1862). *Método analítico para el estudio del solfeo*. Barcelona: Juan Budó.
- Gil y Navarro, José. (1863). *Nuevo sistema de notación musical bajo la supresión de los sostenidos, bemoles y becuadros y llaves y la reducción de tonos*. Madrid.
- Bonet Vallverdú, Ramón. (ca. 1865). *Método práctico de música vocal, destinado a los colegiales de primera y segunda enseñanza*. Tarragona.
- Arrieta Corera, Emilio. (1868 – 1871). *Solfeos autografiados*. Madrid: U. M. E.
- Obiols i Tramullas, Mariano. (1870?). *Método de solfeo*. Barcelona: Andrés Vidal y Roger.
- Moré Cudolar, Justo y Gil, Juan. (ca. 1870). *Método completo de solfeo*. Madrid: U. M. E.
- Zapater de Otal, Rosario. (1878). *Prontuario de lectura y música*. Madrid.
- Abrantes Bello, Joaquín. (1879). *Método de solfeo abreviado*. Madrid: Calcografía de B. Eslava
- Penella Raga, Manuel. (1879). *Principios de solfeo*. Valencia: Imp. de J. Peydró
- Agero Amatey, Feliciano Primo. (ca. 1879). *Método completo de solfeo: dividido en tres partes*. Madrid: sin editorial.
- Benito Barbero, Cosme José Damián de. (ca. 1880). *Método completo de Solfeo en Compendio*. S. I.

- Egea, Pedro M^a de. (1880). *Método de Solfeo o nuevo Arte de la Música*. S. I.
- Llupart, Alverini, Carlos. (1884?). *Escuela de Conjunto. Treinta solfeos a tres voces iguales*. Barcelona: Amorós
- Codinach, Carmelo. (1885?). *Nociones de solfeo*. Jerez: Tip. del Carmen.
- Sabatés Estaper, Mateo. (ca.1888) *Solfeco: curso completo*. Barcelona: Rafael Guardia.
- Roger Junoi, A. (1891). *Método práctico de lectura musical y de solfeo, (Escuela alemana)*. Madrid: Calcografía de F. Echevarría.
- Amorós Sirvent, Amancio. (1893?). *Elementos de solfeo*. S. I.
- Guas Ecurdia, Serafín Ramón. (1895) *Método teórico – práctico de taquigrafía musical, inventado y escrito para compositores y enseñanza en los conservatorios y escuelas de música*. Madrid.
- Velázquez, Juan. (1897?) *Nuevo curso teórico-práctico de solfeo*. Barcelona: Rafael Guardia.
- Brull Ayerra, A y otros. (ca. 1898). *Método completo de solfeo*. Madrid: Li. Palacios.
- Pardás y Font, Primitivo. (1900?). *Método completo de solfeo*. Barcelona: A. Vidal y Roger.
- AAVV. (s. f.) *Escuela del Solfeo*. Barcelona: Musical Emporium. Vda. de J. M. Llobet.
- Llorca, Miguel. (1900?) *Método de solfeo*. Barcelona: A. Boileau y Bernasconi.
- Vancell Roca, Juan. (1902). *El Libro de música y canto*. Barcelona: Fidel Giró.
- Brull, Melecio. (s. f.). *Lecciones autografiadas*. Madrid: U. M. E.
- Amorós, Amancio. (1910 y 1912). *Lecciones manuscritas graduadas: Segundo y tercer curso*. Madrid: U. M. E.
- Espino, Felipe. (1912?). *Doce estudios melódicos y progresivos de perfeccionamiento de solfeo*. Madrid: R. Velasco.
- Abreu, Avelino, Serra, Pedro y Zamacois, Joaquín. (s. f.) *Solfeco* S. I.
- Buxó, Tomás. (s. f.) *Método de solfeo*. Madrid: U. M. E.

Martínez del Romero, A. (s. f.). *Elementos generales de la música y Gran método de solfeo o nueva escuela de música*. Madrid.

Soriano Fuertes, Indalecio. (s. f.). *Método de solfeo*. S. I.

Calvo, Julián. (s. f.) *Método de solfeo*. S. I.

(Los libros que no llevan indicación de editorial, constan porque conocemos su existencia, pero no han sido estudiados).

Conservatorios y escuelas de música en España en ese siglo

AÑO	CENTRO
¿	Real Seminario de Nobles de Madrid
1830	Se funda el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid
1838	Se funda el Liceo de Barcelona
1869	Escuelas de solfeo patrocinadas por el Ayuntamiento de Valencia
1875	Se enseñaba música en las escuelas de artesanos de Valencia
1879	Se crea el Conservatorio de Valencia
1870	Málaga crea la Sociedad Filarmónica, que se transformó más tarde en Conservatorio
1878	Entre 1878 y 1882 funcionó en Bilbao una Academia de música del Ayuntamiento
1886	Se crea la Escuela Municipal de Música de Barcelona
1889	Se crea el Conservatorio de Sevilla
1890	Se crea una Escuela de Música en Zaragoza que se convertiría 40 años más tarde en Conservatorio.

Patrones secuenciados de los programas del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid

Programas de 1831 y 1832

Son muy pocas las consecuencias, que en cuanto a contenidos, se pueden obtener de la lectura de los exámenes públicos de esos dos años, pues programas no habían, o al menos no existen en la actualidad. Con la lectura de la Memo-

ria publicada por el Conservatorio de Madrid, confeccionamos los siguientes programas

Primer curso:

Claves a emplear	Sol
Dificultades de entonación o melódicas	Práctica intensa de todos los intervalos
	Transporte
	Lectura a primera vista
	Dictado musical, pero hablado
Teoría de la música	Figuras, silencios, alteraciones y otras...

Segundo curso:

Claves a emplear	Todas
Dificultades de entonación o melódicas	Práctica intensa de todos los intervalos
	Transporte
	Lectura a primera vista
	Dictado musical
Teoría de la música	Figuras, silencios, alteraciones y otras...

Programa de 1861

De todo el articulado de las “Instrucciones del Real Conservatorio” en ese año, se saca la conclusión que el programa por el que se regía la asignatura era el método de Es-lava.

De la lectura de ellos se desprende que la enseñanza era menos condescendiente que en la actualidad. Se primaba mucho la lectura repentizada.

Había alumnos internos y externos. Estudiaban, además de música, geometría, literatura castellana, doctrina cristiana, italiano y esgrima. Había dos clases de solfeo: “solfeo general” y “solfeo para canto”, y primaba mucho la enseñanza del canto, Las calificaciones que se daban eran: *Sobresalien-*

te, *Notable*, *Bueno*, *Mediano* y *Reprobado*, y esta última era suficiente para ser dado de baja en la enseñanza.

Primer curso:

Claves a emplear	Sol								
Tesituras que se deben abarcar	Do ₃ a Fa ₄								
Tonalidades a enseñar	Do M y La m								
Compases a estudiar	2/2, 4/4, 2/4, 3/4								
Dificultades métricas			silencios						
Dificultades de entonación y orden en que se enseñan los intervalos	<p>Intervalos naturales primero y alterados luego, mayores y menores, semitonos cromáticos o diatónicos alterados por modulaciones pasajeras.</p> <p>Primeramente grados conjuntos, después 2^a, 3^a, 4^a, 5^a, 8^a y 6^a. Hay un salto de la 5^a a la 8^a muy lógico y didáctico, pero la 7^a no se practica, aparece en las lecciones sin su estudio previo. Luego semitonos diatónicos y cromáticos. Intervalos aumentados y disminuidos hasta la 4^a disminuida y su inversión la 5^a aumentada.</p>								

Segundo curso:

Claves a emplear	Sol, Fa en 4 ^a , Do 1 ^a , Do 2 ^a
------------------	---

Tesituras que se deben abarcar	Do ₃ a Fa ₄ , predominando hasta Mi ₄		
Tonalidades a enseñar	Sol M, Mi m, Fa M, Re m, Re M, Si m, Si b M, Sol m, La M, Fa # m, Mi b M y Do m		
Compases a estudiar	Los anteriores más 3/8, 6/8, 9/8 y 12/8, 4/2, 4/8, 3/2, 2/1, 2/8 y 12/4		
Dificultades métricas			Doble puntillo
			Notas de adorno
Dificultades de entonación y orden en que se enseñan los intervalos	Intervalos de 9 ^a , 10 ^a ; aumentados y disminuidos todos. 2 ^a M y su inversión 7 ^a m 3 ^a M “ 6 ^a m 4 ^a M “ 5 ^a m 5 ^a M “ 4 ^a m 6 ^a M “ 3 ^a m 7 ^a M “ 2 ^a m 9 ^a y 10 ^a M y m 2 ^a A y su inversión 7 ^a d 3 ^a d “ 6 ^a A 4 ^a d “ 5 ^a A		

Tercer curso:

Claves a emplear	Do 3 ^a , Do 4 ^a y Fa 3 ^a , intercalando las anteriores.
Tesituras que se deben abarcar	Como en las anteriores partes.
Tonalidades a enseñar	Mi M, Do # m, La b M, Fa m, Si M, Sol # m, Re b M, Si b m, Fa # M, Re # m, Sol b M y Mi b m
Compases a estudiar	Los anteriores más música sin compasear, 12/16, 9/4, 9/16, 6/2, 6/4, 6/16, 7/4, 5/4, y 10/8,
Dificultades métricas	No más que en los anteriores volúmenes, excepto las que se desprenden de

	los nuevos compases. Además valores irregulares de quintillo a oncillo. Fermata
Dificultades de entonación y orden en que se enseñan los intervalos	Igual que en los anteriores, (que no son muchas) más dobles alteraciones y enarmonías Lecciones a 2 voces

Programa de 1875

Extractando las cuatro partes del método de Moré y Gil en 3 cursos, y teniendo en cuenta lo que prescribe Arrieta en el “programa manuscrito de las enseñanzas de la Escuela Nacional de Música, el programa de la asignatura en 1875 queda de la siguiente forma:

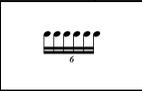
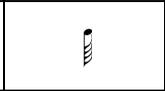
Primer curso:

Claves a emplear	Sol
Tesituras que se deben abarcar	Si ₂ a Mi ₄
Tonalidades a enseñar	Do mayor
Compases a estudiar	4/4, 2/4 y 3/4

Dificultades métricas											
											
											
Dificultades de entonación y orden en que se enseñan los	Escala, segundas, terceras, cuartas, quintas y sextas, séptimas y octavas, todas con preparación. Semitonos										

intervalos	cromáticos y diatónicos.
Teoría de la música	Normas preliminares en que se hacen las definiciones de lo que es solfeo, conocimiento de las notas, figuras, silencios, pentagramas, líneas adicionales, claves, compás, intervalos mayores y menores, escala diatónica. Movimientos del compás, llamados también aires, puntillos hasta en la corchea, silencios hasta de semicorchea, síncopa hasta la corcha inclusive, ligadura, calderón, sostenidos, bemoles, becuadros.

Segundo curso:

Claves a emplear	Fa en 4ª y Do en 1ª				
Tesituras que se deben abarcar	Si ₂ a Fa ₄ ,				
Tonalidades a enseñar	La m, Sol M, Mi m, Fa M, Re m, Re M, Si m, Si b M, Sol m, La M, Fa # m, Mi b M y Do m				
Compases a estudiar	2/2, 3/8, 6/8, 9/8 y 12/8,				
Dificultades métricas					 Adornos
					
	 con variantes				
Dificultades de	Escalas y todos los intervalos en cada una de las tonalidades.				

entona- ción y orden en que se enseñan los inter- valos	Intervalos aumentados y disminuidos
Teoría de la música	Conocimiento de los tonos y modos, Apoyaturas, mordentes, doble puntillo, tresillos, seisillos,

Tercer curso:

Claves a em- plear	Do en 2ª, 3ª y 4ª líneas, Fa en 3ª			
Tesituras que se deben abarcas	Do ₃ a Mi ₄ ,			
Tonalidades a enseñar	Mi M, Do # m, La b M, Fa m, Si M, Sol # m, Re b M, Si b m, Fa # M, Re # m, Sol b M, Mi b m			
Compases a estudiar	6/4, 7/4, 5/4, 5/8 y 10/8			
Dificultades métricas		Comparación de fórmulas rítmicas simila- res		Repaso de fór- mulas anterio- res
	Medidas irregulares desde quintillo a dieci- llo			
Dificultades de entona- ción y orden en que se enseñan los intervalos	Dobles alteraciones. Enarmonías.			
Teoría	Géneros. Transporte. Conocimiento de las principales abreviaturas, de las figuras y compases antiguos y tablas de los intervalos y sus inversiones.			

Los programas de 1876, 91 y 98, estos con la nomenclatura de “Escuela Nacional de Música y Declamación”, son prácticamente idénticos, con pequeñas adiciones o sustracciones.

Estructura de los métodos en la época

Si incluyen teoría de la música, la mayor parte comienza con una exposición de ella, más o menos extensa o detallada; muy pocos la reparten a lo largo del método, aplicándola cuando es necesario hablar de alguna novedad (que es lo más didáctico).

Siguen, los que llevan, con ejercicios de entonación; algunos, muy pocos, de medida; los menos con preparación de intervalos; y ya abordan directamente las lecciones, abundando en mayor o menor cantidad de ellas sobre cada una de las dificultades.

Los hay que reparten los distintos elementos entre dos o tres volúmenes, otros simplemente llegan hasta donde les parece que es una enseñanza elemental o básica, y los peores amontonan en un solo libro todas, o casi todas las dificultades, pasando como de puntillas por cada una de ellas.

Comentarios de los métodos más importantes

José Melchor Gomis (Onteniente 1791 – París 1836): *Méthode de Solfège et de Chant*, s. f., aunque hay notas de que fue en 1826²

Hay una cierta precipitación en presentar las semicorcheas, fusas, medidas irregulares y apoyaturas ya en los primeros ejercicios. Magnífica decisión la de ir viendo y practicando distintos signos sin pasar del intervalo de tercera, pues así los alumnos afianzan éste, el más importante y básico; no obstante no ocurre lo mismo con los demás, que carecen de abundancia en el trato y progresión adecuada. Aunque al

² En el comentario de Rossini a Gomis al principio del libro figura esta fecha 24/1/1826 y Preciado, D. en su obra Don Hilarión Eslava y su “Método completo de solfeo” en AAVV, *Monografía de Hilarión Eslava*. Pamplona. Diputación Foral de Navarra, 1978, así lo indica.

principio hay mucha aglomeración de información, luego se va dosificando al aplicar los distintos signos o dificultades, pero no siempre; las alteraciones se presentan prematuramente.

Hay momentos que parece que sigue un proyecto personal y estudiado, o que se fundamenta en una metodología personal, pero vemos que enseguida lo abandona, o que insiste poco en desarrollar una idea pedagógica interesante, o quizás está salpicado de buenas ideas pero sin proyecto organizativo, y es más bien un acierto casual.

Un desatino es enseñar en último lugar la clave de Fa en 4ª línea, será por seguir el orden de las claves naturales para las voces humanas, ya que el método se titula “método de solfeo y de canto”, y si no es sólo de canto, sino principalmente de solfeo, la clave de Fa en 4ª es necesaria para el alumno mucho antes que las demás.

En resumen, no es un mal método, pero tampoco es lo que su fama le precede, hay que considerar que es uno de los primeros, tiene cosas buenas y otras no tan buenas, quizás producto de la inexperiencia general en la enseñanza de la materia.

Miguel Hilarión Eslava Elizondo (Burlada 1807 – Madrid 1878): *Método completo de solfeo*, s. f., aunque hay varios autores, como José Luis Ansorena, o Dionisio Preciado que dicen fue en 1845. Tiene 4 partes y él las explica así:

Primera.- Teoría clara y compendiosa, un número de lecciones progresivas, excluyendo todos los intervalos aumentados y disminuidos e instrucciones acerca de la emisión pura de la voz. Clave de Sol.

Segunda.- Teoría de los intervalos, tonos y modos, notas de adorno, menos trino, alteraciones y lecciones progresivas en los compases más usuales, introduciendo progresivamente las dificultades respecto al *sonido y tiempo*. Claves de Sol y Fa 4ª.

Tercera.- Instrucciones para el dictado. Todas las claves, compases menos usados y géneros diatónico, cromático y enarmónico.

Cuarta.- Relación de las claves entre si, modo de conocer el tono de una pieza, transporte, lecciones a 2 voces, modo de cantar con letra, articulaciones, abreviaciones, palabras italianas, explicación de acordes y algunos conocimientos de armonía.

Pascual Pérez Gascón (Valencia 1802 – 1864): *Principios de solfeo y canto*, 1852 (manuscrito).

En general se comprime el aprendizaje de notas e intervalos en unos pocos ejercicios y lecciones, y además sin especificar o aclarar qué es lo que se está estudiando. Aunque debía ser bastante corriente en su tiempo, se precipitan las cuestiones y las dificultades con muy poca reiteración en cada uno de ellas. Muy acertada explicación, a nuestro entender, de la calificación de los intervalos y de la manera de analizarlos. Pudo, no obstante, ser útil en aquellos primeros pasos en la enseñanza del Solfeo.

Del mismo autor: *Método de solfeo y principios de canto*, 1857 (impreso).

Está repartida la materia entre 25 “carteles” (que eran reproducciones de esas páginas en tamaño grande para colgarlos en las aulas), que según dice el autor, comprenden la parte elemental. Un elemental muy avanzado o extenso, pensamos; quizás sería hoy un 3º ó 4º curso, pero más comprimidos, es decir, con menos reiteración en cada dificultad o novedad. El resto, hasta 38 “carteles”, son canciones a 2 y 3 voces.

Esta idea de editar un libro en carteles para su reproducción a gran tamaño, contribuyó a divulgar la música en la Enseñanza Primaria, ya que permitía a un solo profesor enseñar a un gran número de alumnos (de hecho él lo hizo para que pudieran aprender simultáneamente 50 ó 60 alumnos), basándose en el método de la enseñanza mutua, que consistía en primero hacerla simultánea y cuando los primeros alumnos estuviesen en condiciones de enseñar, que lo hicieran a otro grupo iniciático.

No vemos la división en carteles qué agrupa, pues tan pronto aparecen con una nueva cuestión, como dos o más novedades van dentro de un cartel.

Es un buen libro, bastante completo, tiene parte de teoría y también ejercicios para la comprensión de la parte teórica. También ejercicios de vocalización y de introducción al canto.

Las melodías suelen ser atractivas, pero hay bastante dificultad rítmica, al menos en el inicio, o para ser un inicio.

Emilio Arrieta Corera (Puente de la Reina 1821 – Madrid 1894): Es una colección de lecturas repentizadas en 3 libros, más un cuarto que son lecciones de concurso, por tanto no hay un orden pedagógico en ellas, las dificultades están bastante dispersas y no en un orden lógico.

En el primer año encontramos, en general, bastantes dificultades métricas y melódicas, pero sobre todo métricas, para un primer curso. Eso da a entender que los estudiantes de ese tiempo alcanzaban un nivel mucho más alto que los de ahora.

No es un método pedagógico, ni está hecho con ese fin, simplemente reúne lecciones que a lo largo de varios años fueron pruebas de madurez para los alumnos. Pero debieron ser buenos alumnos los que pasaban esta prueba, si es que la pasaban, pues las lecciones son harto difíciles, poco musicales y enrevesadas; haciendo falta un verdadero esfuerzo para estudiarlas. No aporta nada y más bien creemos que puede hacer desistir a quien se inicie en esta disciplina sin excesiva predisposición.

Justo Moré Cudolar (¿ - 1887), y Juan Gil (¿ ?): *Método completo de solfeo*, 1878. Este fue el método que se adoptó como texto a partir de este año, sustituyendo al de Eslava, en la Escuela Nacional de Música y Declamación.

Como otros autores, introducen la síncopa antes del contratiempo, incluso enlace de síncopas y negra con puntillo seguida de corchea antes del contratiempo, y cuando lo hacen, es directamente con el contratiempo breve, cuando lo

normal hubiese sido empezar con el largo, o sea el de tiempo débil y no el de parte débil; además aporta pocas lecciones o ejercicios para practicar tan gran dificultad rítmica.

Valoramos positivamente el trato que da a los ejercicios de entonación y las recomendaciones que hace de dominar la interválica.

Lo que nunca tiene exceso de dificultad es la melodía, postura ésta elogiada, ya que al alumno se le quita al menos una dificultad, y no pequeña, y se le hace menos árida la materia.

Otra cosa, que por otra parte era habitual en los métodos de la época, y de años más tarde, es que cada vez que aparece una nueva clave, las lecciones debieran ser de menor dificultad rítmica y melódica, e ir progresando éstas; pero no siempre lo hacen así, por el contrario sólo lo hacen poquísimas veces.

En general es un buen método, como todos, tiene sus defectos y carencias, pero es bastante completo.

Conclusiones

De entre todos los métodos publicados en esta época hemos entresacado un muestreo de 17 autores, pues hay métodos que ya no se encuentran.

De los treinta y siete autores investigados, hay casi una paridad, a nuestro juicio, sobre la valía de su o sus métodos, aunque es un poco mayor la consideración negativa. Resultan 17 entre los que consideramos buenos, útiles y/o aceptables, y 20 los que nos parecen poco útiles, rudimentarios, insuficientes.

Entre esos 17, encontramos 13 autores con métodos buenos, completos, útiles, bien pensados y distribuidos, son: Eslava, Pérez Gascón, Lladó, Moré y Gil, Lluport, Codinach, Roger Junoi, Amorós, AAVV. (*El Progreso Musical*), Vancell, Brull Ayerra, Espino y Abreu. Y 4 que calificamos de aceptables, o que se encuentra en ellos alguna enseñanza válida, son los autores: Gomis, Sobejano, Funoll y Buxó.

El resto estimamos que son poco servibles, poco acertados, que no tienen una línea pedagógica interesante, o simplemente no aportan nada.

Esos 17 autores han dado un total de 71 métodos o partes. Hemos comparado cada uno de los 71 métodos o partes estudiados con los programas existentes, y también con parámetros considerados en la actualidad óptimos para el proceso de enseñanza/aprendizaje, y hemos calibrado los pros y los contras de su planteamiento pedagógico, llegando a las siguientes inferencias:

- a) El orden de aprendizaje de las claves no era el correcto.
- b) Las tesituras en un porcentaje mayoritario eran excesivas, sino incantables.
- c) Las tonalidades no siempre se enseñaban todas, ni en el orden racional; pero en este punto la mayoría sí lo hacía como creemos que es debido.
- d) La mayoría incluía en sus métodos los principales compases. En lo que casi había unanimidad era en presentar como compás inicial de los estudios el compasillo. Producto de una escasa reflexión o de proceder de forma rutinaria, cada cual hacía lo que había visto hacer a sus antecesores.
- e) Los límites de dificultades rítmicas son lógicos en casi todos los autores, y también en la mayoría la introducción de ellas progresivamente.
- f) Las notas de adorno formaban parte de la enseñanza de la mayoría de métodos con más de un volumen o parte, pero las discrepancias en cuanto a su nombre, uso y ejecución eran generales.
- g) No se concedía apenas importancia a la práctica de la entonación, no considerando el dominio de la interválica como fundamental y básico. O creían que el alumno entonaría por ciencia infusa
- h) La musicalidad en las lecciones brillaba por su ausencia en la gran mayoría. La aridez, simpleza o acrobacias melódicas era predominante en ese periodo.
- i) Una pequeña mayoría no acompañaba las lecciones. Es una carencia no justificable. La armonía de los que tenían

acompañamiento solía ser clásica y tradicional, al menos en las primeras cotas, lo que es bastante admisible, y en otros niveles, más avanzada.

j) La teoría, los métodos que la incluían, tampoco era, mayoritariamente, un ejemplo de pedagogía.

k) Los métodos en su gran mayoría no se adaptaban a programas establecidos ni a metodologías experimentadas como idóneas.

l) Aproximadamente el 50% de los métodos publicados aportaban poco o nada a la enseñanza.

La última deducción y conclusión es que el solfeo nunca se enseñó, en su generalidad, adecuadamente, que no se hizo ningún caso a las enseñanzas de los grandes pedagogos, que siempre se hizo de él una asignatura ardua, que se aprende por obligación para olvidarla al poco tiempo, e incluso estaríamos por decir que aun hoy día se enseña con grandes deficiencias.

Traslado, para acabar, y reafirmar esta opinión, literalmente, la de Lorenzo Serrallach:

... "El estudio del Solfeo fue siempre árido debido, en parte, a las características de lo que trata de representar (sonido y duración) y, por otra parte, a la escasez de verdaderos maestros de solfeo; materia ésta que todos se consideraban capaces de enseñar apenas tenían algunas nociones".

... "Es muy común, casi general, que se enseñe mal el Solfeo, que no se eduque el oído y que se enseñe más por la representación que por el reconocimiento auditivo"...³

Bibliografía

Los métodos referenciados en el segundo epígrafe "Métodos de Solfeo publicados en el siglo XIX y principios del XX..."

³ Serrallach, Lorenzo. (1953). *Historia de la Enseñanza Musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana S. A., pp. 193 y 214.

- AAVV. (1999). *Diccionario de la Música española e Hispanoamericana*. Director y coordinador general Emilio Casares Rodicio, Madrid: SGAE.
- AAVV. (1990). *Primer Congreso Nacional de la Enseñanza del Solfeo*. Las Palmas de Gran Canaria del 9 al 11 de octubre de 1989. Madrid: Editorial Música 2000.
- Alonso González, Celia. (1992). *Canción y Sociedad en la España Decimonónica: 1800-1874*. Tesis Doctoral. Director Emilio Casares Rodicio. Universidad de Oviedo, Departamento de Historia y Artes.
- Boletín Musical de Valencia. (1898). nº 165, de 30 agosto. Escuela Nacional de Música. *Programas oficiales de Solfeo y Piano*. (Biblioteca Valenciana).
- Candela Román, Rebeca. (2005). Nuevo método para la enseñanza musical, *I + E Revista Digital "Investigación y Educación"*, ISSN 1696 – 7208, número 14, de enero. 1-4.
- Delgado García, Fernando. (2003). *Los Gobiernos de España y la Formación del Músico (1812 – 1956)*, Tesis doctoral, Sevilla, Universidad de Sevilla, Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social.
- Díaz, Maravillas y Llorente, Joxean. (1998). El lenguaje musical en la escuela de música en *Eufonía. Didáctica de la Música*, nº 11, año IV, abril. Barcelona: Graó, 50.
- Escuela Nacional de Música y Declamación. (1891). *Programa Oficial de la Enseñanza de Solfeo*. Madrid: Imprenta de José M. Ducazcal. (Biblioteca del Conservatorio Superior de Música de Madrid).
- España. Instrucción Pública. (1876). *Memoria presentada por la Escuela de Música y Declamación en la Exposición Internacional de Filadelfia*. Madrid: Imprenta y Fundación de J. Antonio García. Programa de la enseñanza de Solfeo, con las materias y estudios que comprenden cada año de los tres de que consta. (Biblioteca del Conservatorio Superior de Música de Madrid).
- Fontestad Piles, Ana. (2005). *El Conservatorio de Música de Valencia. Antecedentes, Fundación y Primera Etapa (1879 –*

- 1910). Tesis doctoral. Director Vicente Galbis López. Universidad de Valencia, Departamento de Historia del Arte.
- Giráldez, Andrea. (1998). Desde el sonido a el símbolo y a la teoría en *Eufonía. Didáctica de la Música*, nº 11, año IV, abril. Barcelona: Graó, 7.
- Gómez Amat, Carlos. (1984). Teóricos y tratadistas. La enseñanza musical. El piano y el órgano. Los instrumentos. En Pablo López de Osaba (Dir). *Historia de la música española – 5 – siglo XIX* (Cap. XXI). (pp. varias). Madrid: Alianza Editorial.
- Gómez Mendoza, Miguel Ángel. (s. f.). Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: Definición, clasificación y metodología. S. L. Disponible en web: <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev20/gomez.htm>
- Hodges, Donald A. (1992). Universidad de Texas, en San Antonio, EEUU, Adquisición de habilidades de lectura musical en *Handbook of research on music teaching and learning*, New Cork, Richard Colwell – Schirmer books, 446-471.
- Instrucciones para el buen desempeño de las enseñanzas y para el régimen y disciplina del Real Conservatorio de Música y Declamación*. Las firma el Director Ventura de la Vega, en Madrid a 30 de enero de 1861. (Biblioteca del Conservatorio Superior de Música de Madrid).
- Jorquera Jaramillo, María Cecilia. (2004). Métodos Históricos o Archivos en Educación Musical, *Revista Electrónica de Léeme* (Lista Europea de Música en la Educación), nº 14, noviembre. Disponible en web: <http://musica.rediris.es>
- (s.f.). *Lectoescritura musical: fundamentos para una didáctica.*, Centre d'Educació Musical de Terrasa. Disponible en web: <http://musica.rediris.es>
- Loras Villalonga, Roberto. (1998). *Aspectos Teóricos del Lenguaje Musical*. Valencia: Rivera Mota S. L.
- (2003). *La Asociación de Profesores Músicos de Santa Cecilia desde su fundación a 2002*. Valencia: Mare Nostrum.

- (2003). *Lecciones de solfeo a 2 y 3 voces*. Salvador Giner. Valencia: Rivera Editores.
- (2007). *El Patriarca de la música valenciana*. Valencia: Editorial de la UPV.
- Loras Villalonga, Roberto; Medina Sendra, Dolores A. y Jordá Torres, M^a Cristina. (2001). *Aspectos Teóricos del Lenguaje Musical Vol. 2 y Vol. 3*. Valencia: Rivera Mota S. L.
- Llongueras, Juan. (1942). *El ritmo en la educación y formación general de la infancia*. España: Editorial Labor S. A., Biblioteca de Iniciación Cultural.
- Ministerio de Fomento. Instrucción Pública. (1892). *Memoria acerca de la Escuela Nacional de Música y Declamación de Madrid. Escrita para ser presentada en la Exposición Universal de la Música y del Teatro que ha de verificarse en Viena en el año de 1892*. Madrid: Imprenta de José M. Ducazcal. (Biblioteca del Conservatorio Superior de Música de Madrid).
- Oriol de Alarcón, Nicolás. (2005). La música en las enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI, *Revista Electrónica de LEEME* (Lista Europea de Música en la Educación), nº 16, noviembre. Disponible en web: <http://musica.rediris.es>
- Pérez Gil, Manuel. (1989). *Pedagogía Musical, diferentes sistemas metodológicos* (inédito).
- Pérez Gil, Manuel. (1989). Proyecto de Notación musical de Jean Jacques Rousseau, en *Cuadernos Didácticos de Música nº 5*. Valencia: Piles, 37-42.
- Pedagogía Musical, diferentes sistemas metodológicos* (inédito), 3-4.
- Porta, Luís y Silva, Miriam. (2003). La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa. Universidad Nacional de Mar del Plata. Disponible en web: <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>
- Preciado, Dionisio. (1978). Don Hilarión Eslava y su "Método completo de solfeo" en AAVV, *Monografía de Hilarión Eslava*. (pp. varias). Pamplona: Diputación Foral de Navarra.

- Programa de Solfeo dentro del *Programa de las enseñanzas* de la Escuela Nacional de Música y Declamación, a fecha de 1 de agosto de 1875 en Madrid. Firmado por Emilio Arrieta (todo él manuscrito imposibilitado de fotocopiar). Biblioteca del Conservatorio Superior de Música de Madrid.
- Rougnon, Paul. (1945). *La música y su historia, resumen histórico*. Buenos Aires: Caymi.
- Serrallach, Lorenzo. (1947). *Nueva Pedagogía Musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana S. A. E. C.
- (1953). *Historia de la Enseñanza Musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana S. A.
- Sopeña Ibáñez, Federico. (1967). *Historia crítica del Conservatorio de Madrid*. Madrid: MEC, D. G. de Bellas Artes.
- Valenzuela Remolina, Miguel Arturo. (s.f.). *Reflexiones acerca de las asignaturas de solfeo y Adiestramiento auditivo en la Escuela Nacional de la UNAM* Universidad Nacional de México. Disponible en la web: <http://www.biblioteca.org.ar./autor.asp?texto=v> (Bibliotecas Rurales Argentinas).
- Zamacois, Joaquín. (1973). *Temas de Pedagogía Musical*. Barcelona: Ediciones Quiroga.

Capítulo 7

EL OÍDO ¿QUÉ ES ESO?

Encarnación López de Arenosa, Díaz
Real Conservatorio Superior de Música
de Madrid
elarenosa@telefonica.net

Un sentido que despierta. Cómo percibimos el sonido

En este mundo de la ciencia ficción, en el que tantas imágenes fantásticas pueblan nuestra imaginación por mor de ese increíble mundo de los efectos especiales, hagamos una simulación.

Un primer hombre despierta al mundo. Se incorpora desde su cobijo de hojas suaves y de tantos colores. Hay un inmenso silencio pero él no lo sabe. Sin embargo diferentes ruidos comienzan a amueblar aquel inmenso espacio silente. Aquel hombre nuevo descubre que una de sus capacidades es la de recibir sensaciones sonoras; percibir ruidos diferenciados o mezclados, gratos o aterradores. Todos le producen una reacción, satisfactoria a veces atemorizante otras. Siente gran curiosidad por descubrir de dónde proceden y así conoce a los pájaros a las fieras, los truenos, los rayos, el viento, el agua, el crujir de las hojas secas, y cada día comprueba cómo se asocian los ruidos a los sucesos, cómo algunos le obligan a huir mientras otros invitan a ser escuchados e, incluso, imitados.

Se da cuenta que su habilidad para la escucha es su gran apoyo en ese mundo que descubre; la vista apoyará después lo que el oído le ha dicho ya. La sola sugerencia de esos ruidos le transmite sensaciones que tendrá que aprender a describir pero que identifica con gran precisión.

Un día duerme cuando escucha un bellissimo canto de pájaro. Al asomarse descubre, también, cómo un bello ejemplar de mamífero hembra emite suaves sonidos sordos, isócronos, mientras lame al cachorro recién nacido.

Nuestro hombre nuevo sale de su cobijo y descubre otros ejemplares como él mismo que también emergen de sus guaridas llamados por esos bellos sonidos. Se miran y se reconocen como iguales. Se toman de la mano formando un gran círculo y balanceándose sobre sus piernas se mueven acompasadamente. Poco a poco se escucha un conato de melodía Humm... Aquellos hombres han abierto el mundo de la comunicación, ¿es música, es lenguaje? ¿Podemos diferenciar inicialmente si es una si otro en ese intento de comunicación oral?

Comoquiera que en los dos anteriores Simposios de CIMA he tocado el tema de la audición desde diferentes ángulos, me permito –dando aquello por dicho y accesibles sus actas para todos- iniciar esta tercera ocasión desde una ficción, versión libre de lo propuesto por Mithen en su obra *The singing Neanderthals*ⁱ. Lo hago para manifestar, una vez más, que cualquier individuo de la especie humana sin merma de sus capacidades, no sólo tiene oído sino que tiene potencialmente lo que llamamos oído musical, es decir, capaz de discriminar, identificar, rememorar lo escuchado y tantas otras habilidades, que si en algunos se desarrolla de manera natural con el viento a favor de sus circunstancias personales y familiares, en otros necesita, como casi todo, ser, simplemente, orientado.

Los profesores Cutietta y Staufferⁱⁱ relatan con admiración alguna observación realizada sobre un niño de dos años. Nos lo cuentan así:

“Hemos visto recientemente a un niño de dos años responder espontáneamente con balanceos y movimientos, arriba y abajo a los cambios de tempo en una grabación de la Primavera de Vivaldi, perteneciente al Concierto Las Cuatro Estaciones. Sus risas motivaron que un adulto reprodujese nuevamente la música y accidentalmente el niño aprendió a volver a producir la música tocando al azar los botones del aparato de sonido. Varios días después, el niño comenzó a cambiar sus movimientos un momento antes del cambio de tempo en esa

misma pieza. ¿Cómo lo hizo este niño de dos años que resulta estar escuchando activamente y aprende a anticipar y a responder a los cambios en la música?"

No hace falta mucha perspicacia para deducir ahí una escucha activa, una reacción consecuente, activa también – el movimiento-, y una anticipación en la que juega la memoria, la expectación de lo ya conocido, de ese algo perfectamente identificable por parte del niño pese a la abstracción del mensaje.

Yo contaría una historia que se refiere no a un niño de dos años sino a un bebé de no más de nueve o diez meses. El bebé llora tratando de dormirse. Su padre le toma en brazos y le mece al tiempo que, con hermosa voz de bajo le canta una canción gallega, con mucha significación para él, "Negra sombra". Su voz suena expresiva y emocionada. El bebé calla; después comienza a hacer unos gestos –pucheros le llamamos nosotros- como de estar fuertemente impactado, compungido, afectado por una intensa emoción. El cantor era mi padre, el bebé mi hermano pequeño. Yo tenía diez años.

Pese a mi edad entonces, esa imagen me ha marcado profundamente. Permanece con enorme nitidez en mi mente y puedo reproducir el espacio donde tenía lugar. Me pareció entonces tan curioso como natural que aquel pequeño que no comprendía las palabras percibiese tan bien el carácter de aquella música llena de tristeza, de morriña, de saudade. Más tarde me hice consciente de lo que algo así representaba pero me ha costado años volver a percibir ese episodio como natural y considerarlo piedra de toque.

Tal vez ha sido ese un punto de partida para mi búsqueda como docente, para mi defensa numantina respecto a los tópicos de falta de oído frecuente y tristemente mantenidos por los propios músicos para justificar la falta de éxito de sus educandos. A estas alturas del mundo y de la historia ¿podemos seguir manteniendo tópicos tan acomodaticios? Radical y tajantemente digo no. A través de mi actividad he ido haciendo día a día la comprobación de la capacidad de orientación del oído hacia la audición musical.

Los ejemplos de acuidad auditiva de los niños se multiplican en los libros. Hardgreavesⁱⁱⁱ alude a experiencias de algunos investigadores con bebés de hasta cinco días de vida que reaccionan con sorpresa expresada, claro, con movimiento y gestos, cuando tras un sonido escuchado reiteradamente producido por medios electrónicos, tal sonido se transforma en otro con una pequeña diferencia acústica. No parece lógico defender la falta de oído cuando tan tempranamente se perciben diferencias sutiles. Tendremos que preguntarnos más bien qué entendemos por oído musical y cómo tratamos de educarlo.

Nada es más alerta en el niño recién incorporado a este planeta que su capacidad, no sólo de escucha, sino de identificación de lo escuchado, y que constituye el entorno que le rodea. Por cierto tiempo suple el oído la carencia de precisión visual y, además, encuentra significación en los ruidos o sonidos que le anuncian acciones o presencias con su carga de agrado o molestia, con respuestas de movimiento y gestos alegres, impacientes, temerosos, enfadados. El niño percibe, deduce y reacciona emotivamente.

La música propiamente dicha le produce reacciones visibles como también el tono de las voces que escucha especialmente si percibe estar referidas a su persona. Todos hemos leído lo que ciertos expertos opinan respecto a la audición de música en el seno materno. No estoy capacitada para juzgarlo pero es claro que las reacciones de la madre convertidas en sensación física tienen que tener un reflejo en ese pequeño ser que flota en un líquido que le transmite cuantos procesos alteran la placidez de unos latidos periódicos.

Convengamos, pues, que nacemos dotados de una herramienta de inmensa riqueza.

Aprendizaje formal e informal. Cómo procesamos la información sonora

Elliot^{iv} alude también a este hecho del que ya hablamos largamente en otras citas de este Congreso y dice que:

...los que practican la música y quienes la escuchan aprenden formal e informalmente. Culturas diferentes pivotan sobre diferentes pensamientos y principios, de esquemas de la construcción musical. Como Serafine^v opina, la captación del diseño de los principios prácticos específicos musicales, sugiere la existencia de algo básico: un sustrato de procesos de escucha que todo el mundo tiene en común que atraviesan y subrayan la mayoría, sino todas las vías de práctica musical específica tanto para hacer como para escuchar música en una forma activa. (83)

En otras palabras, si los infantes humanos no compartieran un pertrecho innato de proceso de pensamiento para la escucha, en común, ¿cómo podrían entonces las personas de diferentes culturas aprender a encontrar sentido de cosas tan radicalmente diversas como la ópera china, los ritmos de los tambores de los indios del norte, las flautas de Cape Breton y el gamelán balinés? Si no existe una base de procesamiento innato de la escucha, los seres humanos no serían capaces de producir o escuchar sonidos musicales organizados de ninguna clase. Pero, si esto es así, ¿qué podemos decir acerca de estos procesos genéricos de escucha y práctica específica musical y de los conocimientos que implica? (p. 81 y ss.)

En resumen, aliándonos con la autorizada voz del Dr. Elliot y los ilustres investigadores citados por él estamos llegando, por otro camino, otras voces y otras premisas a los mismos puntos que ya expuse en mi conferencia “Oído versus vista” en CIMA 2008. A ella remito en búsqueda de otras opiniones asimismo autorizadas que en diferentes formas derivan en las mismas conclusiones. En aquella ocasión daba voz preferente a los lingüistas así como a los expertos en la enseñanza de una segunda lengua cuyos pensamientos se adaptan con notable facilidad a nuestros procesos de aprendizaje musical. Desde cualquiera de los campos científicos que traten sobre aspectos de aprendizaje y funcionamiento de nuestro cerebro, las conclusiones son las

mismas. También si las sabemos ver, las obtendremos a partir de una práctica docente atenta, reflexiva, curiosa y autocrítica.

Claramente, insistiré, existe una estructura preparada en el individuo para ordenar la escucha no percibiendo elementos desarticulados sino *ordenados y jerarquizados* en un todo. Este aspecto que rebasa con mucho la mera percepción física, es el más interesante. El proceso requiere la activación de múltiples niveles simultáneos espontáneos, innatos de percepción y reproduce el camino requerido para la adquisición del lenguaje oral. La estructura preparada es dependiente de los aportes externos, proceso de enculturación; de esta enculturación se obtienen una serie de regularidades por medio de las cuales la mente estructura el idioma. Ello permite diferenciar las funciones y distinguir las características de los elementos percibidos, tanto más ricos cuanto mayor la habituación, la formación y la actitud activa del oyente.

Hablo de idioma y no de lengua en general porque lo que la mente infantil elabora es algo determinado por su contexto familiar, social, por su ubicación en una u otra cultura y sus percepciones se identifican con las peculiaridades del idioma, bien oral, bien musical del espacio en que se inscribe. Tal vez ese es el punto de apoyo de la idea de la música como lenguaje universal, tópico con frecuencia usado sin demasiada precisión.

Volviendo al proceso de audición y citando de nuevo a Elliot, (81) vemos ahora algunos asertos que redundan en lo dicho y nos añaden interesantes precisiones acerca de la acción de escucha activa y de las características de la misma. Una de ellas me parece especialmente digna de atención en este punto:

“La escucha es especialmente temporal porque necesita obtener sentido de una información que nunca está completamente presente ante nosotros de una vez, como un cuadro. Nuestro entendimiento de los sucesos escuchados depende de qué somos capaces de capturar de una información que se produce en una corriente en

continuo movimiento. Por ello la escucha es un proceso dependiente del contexto.”

Dada la complejidad del proceso de escucha, dice asimismo Elliot *“la audición se presenta como una azarosa búsqueda de lo imposible”*. Sin embargo señala que el proceso de audición activa *“funciona con una facilidad y precisión que parece punto menos que milagrosa”* (p. 81).

Explica esto aludiendo a la inmensa capacidad de esa máquina que llamamos “cerebro”.

“El cerebro no es una máquina que realiza una sólo acción cada vez; es una máquina que procesa muchas cosas al tiempo. Como dice Daniel Dennett,^{vi} “el cerebro-mente físico es masivamente paralelo con millones de canales activos que operan simultáneamente.

Comenzamos a entender por qué las obras musicales no son simplemente percibidas o incluso procesadas por los oyentes. La combinación de poderes de la consciencia humana construye activamente los complejos sucesos físicos que experimenta como patrones sonoros.

El próximo punto de gran interés en esta búsqueda acerca de la audición alude al papel del conocimiento.

*Todos los actos de atender, reproducir, identificar, construir y comparar ocurren como consecuencia de principios **innatos y aprendidos** de patrones musicales de construcción“ (82).*

Genes y memes. La potencialidad del ser humano

Innatos y aprendidos. Interesante precisión. En el tan citado libro de Elliot (p. 111) recojo una distinción entre lo innato y lo adquirido.

“En términos de selección natural, la reproducción humana se ha producido trasladando genes de cuerpo a cuerpo para replicar los avances evolutivos de la estructura cerebral. Además de los genes, y en términos de evolución cultural, hay memes, unidades

permanentes de pensamiento cultural, información, o conocimiento producidas por la acción humana intencionada”.

Atribuye la paternidad del concepto –memes- al biólogo Richard Dawkins^{vii} quien enfatiza el hecho de que, en forma similar a la que permite que las instrucciones codificadas contenidas en los genes pueden ser transmitidas de una generación a la siguiente, las ideas (y los productos culturales) pueden ser transmitidos de una generación a la siguiente a través de instrucción, ejemplo, imitación, variación y/o por varias formas de presentación y codificación.

“A causa de su predilección por la información de todas clases, y gracias a su maravillosa plasticidad, la consciencia humana crece y se adapta en relación a los memes. Como Dennett sugiere, los memes son los que transforman el cerebro en mente”.

Algunos aspectos de la audición en relación con la educación musical

Enmarcado en su filosofía pragmática de la enseñanza musical Elliot^{viii} dedica como vemos una especial atención a la audición, aspecto que considera un contrapunto ineludible de cualquier otra acción musical interpretativa o creativa, todo ello entendido -y de ahí esa alusión a la praxis- como *música en acción: musicing, listening , haciendo música y escuchando música activamente.*

Cita en la obra mencionada (78) una frase del gran experto en creatividad Csikszentmihalyi extraída de su obra Flow (p. 31).

... Lla información deviene en consciencia por medio de la atención. Se requiere la atención para seleccionar, ordenar, revisar, organizar y evaluar las acciones tanto internas como externas”.

Elliot insiste en esta idea que considero capital y lo hace usando sus expresiones de gran eficacia para distinguir

entre oír como mera función física involuntaria y *escuchar para, interesarse por*, etc. De ahí su uso de *listening-for* en la línea de esa implicación activa que propugna tanto en el hacer como en el escuchar.

... *“En la audición podemos diferenciar entre oír pasivamente y la actitud activa de “escuchar para” (listening for). Seamos conscientes del creciente nivel de implicación personal y conocimiento que se produce cuando vamos desde meramente ver, a mirar- para, de meramente oír, a escuchar- para” (80).*

Los niveles de competencia, eficacia y pericia de la escucha musical implican escuchar-para. Una escucha musical inteligente requiere que despleguemos nuestras capacidades de consciencia orientada deliberadamente a una intención.

... *La escucha musical no es equivalente a registrar sonidos en la forma que lo hace una grabadora, captando una conversación o un recital. La escucha musical requiere de nosotros interpretar y construir la información escuchada en relación con nuestra comprensión y nuestro pensamiento. Harold Fiske^x dice en relación con este tema: “La comprensión musical es un proceso de construcción no un proceso de copia”.*

“El resultado es que las obras musicales no son nunca materia de pura información sonora solamente. Incluso las interpretaciones de la llamada música instrumental pura (como el quinto Concierto de Brandeburgo de J.S.Bach) encierran algo más que estructuras sonoras sucesivas y simultáneas. La escucha musical incluye atender a, ser conocedor de, y recordar patrones musicales como información tanto auditiva como artística y cultural de aspectos que nos resultan aprehensibles^x”.

Ese proceso contenido en el concepto de “listening-for” está refiriéndose específicamente a la educación musical,

proceso que se instala sobre ese otro, cuasi misterioso del que tanto hemos hablado de la cualidad innata para la discriminación auditiva. Nos preguntaríamos ¿puede pedirse atención al bebé? La respuesta no es difícil: no se la pedimos pero él espontáneamente la presta. En el nuevo medio en el que se ha de desarrollar una vez abandonado el claustro materno, es significativo cuanto puede percibirse y, como ya hemos aludido, su percepción auditiva es más temprana y explícita que otros de sus sentidos, vinculada sin duda al instinto de supervivencia y algo que puede ser un faro, un referente para relacionarse con el mundo que estrena.

Hecho, pues este paréntesis, recalco la necesidad de la atención para que la audición pueda convertirse en consciencia de lo que se escucha pero he de resaltar también que esa atención es precisamente lo que hay que despertar por una parte y que orientar respecto a la búsqueda por otra.

Ahí está el punto en el que el comportamiento del maestro es capital. De una parte la propuesta de escucha debe suponer un reto alcanzable lejos, inicialmente, de cualquier tecnicismo moviéndose en el mundo de la analogía y dando total libertad de respuesta. De otra, el maestro ha de contar con el proceso de aculturación a que el niño ha estado sometido a lo largo de su vida para aflorar y utilizar esas vivencias, insustituibles, para poder apoyar todo lo que ha de venir. No me detengo más en esta idea que considero crucial porque ya lo hice en las anteriores intervenciones en este foro.

Aclaremos que estoy hablando ahora de niños en edades capaces de iniciar una educación musical formal si bien hasta un cierto momento de especialización tiene idéntica aplicación en la enseñanza general incluida la infantil.

En el comienzo de dicha educación formal hay que suplir la falta de grafía musical, de vocabulario específico, de caracteres técnicos, de técnica de elaboración del lenguaje sonoro buscando focalizar la atención, por medio de las preguntas pertinentes, en aquéllos puntos que más tarde adquirirán categoría de elementos básicos de sustentación de este lenguaje. Por eso, más que carencia, tal déficit de

vocabulario y demás elementos específicos nos ofrece la forma de poder construir juntos desde la base, una garantía de que al utilizar este lenguaje, las características de lo interpretado, leído, escrito, denominado, serán conocidas e identificadas con una significación compartida. Son herramientas que estamos desvelando que existen vía genes y memes- ,haciendo conscientes a los alumnos de que las poseen; que es a partir de ellas y con su propia acción como nuestro cometido tiene una finalidad, no meramente escolar o académica, sino vital para el ejercicio propio del pensamiento musical, para el reconocimiento, crítica, aceptación del pensamiento de otros, de los procedimientos que se han usado a lo largo de la historia, de los diferentes estilos, de su vinculación a otras artes...todo eso tiene una camino que pasa por saber despertar la gran curiosidad por la escucha activa y utilizar un recurso inmenso de forma habitual: la reflexión.

Las competencias

Por aquí podemos entrar en ese reciente mundo de las *competencias* - que referido a la enseñanza superior queda englobado en un cierto magma al que hoy llamamos Proceso de Bolonia- no porque éstas-las competencias- sean nuevas sino por su reciente incorporación expresa a los currículos de todos los niveles. El documento "The Definition and Selection of Key competencies" es conocido como el Proyecto DeSeCo elaborado por la OCDE. En él se intenta seleccionar un pequeño grupo de ideas clave que permitan entender cómo están definidas las competencias. Cada una de ellas, dice, debe:

1. Contribuir a objetivos válidos para las sociedades y los individuos
2. Ayudar a los individuos a encontrar importantes demandas en una amplia variedad de contextos y
3. Que no sean importantes solamente para los especialistas sino para todos los individuos.

De estas ideas raíz parte el establecimiento de tres competencias claramente interrelacionadas

1. Uso interactivo de herramientas (lenguas, tecnología, etc.)
2. Interacción en grupos heterogéneos
3. Actuación autónoma

En estas ideas que forman la base para identificar y delimitar las competencias clave, se vislumbra un eje central y es *la necesidad de los individuos para pensar y actuar reflexiva y autónomamente en un mundo diverso y cambiante y con visión del bien común.*

Una reelaboración más, aplicada a la Educación Superior Europea es el “Tuning Educational Structures in Europe”^{xi} y nos lleva a los llamados descriptores de Dublín que relacionan todos los objetivos a alcanzar y comienza por enunciar los pilares que deben sustentar cualquier tipo de incorporación de conocimientos, ya sean de carácter técnico-instrumental o conceptual y se enuncian así:

- A. Conocimiento y comprensión
- B. Aplicación del conocimiento y la comprensión
- C. Capacidad de emitir juicios
- D. Habilidades de comunicación
- E. Habilidades de aprendizaje

Primero y principal cometido dotar al estudiante de consciencia de sus propias herramientas, las innatas, las adquiridas por aculturación, las aprendidas conscientemente; herramientas capaces de aplicación y uso propio, desarrollo, transferencia; también la capacidad de comunicación.

En el caso de la audición, -y tras esta digresión por el mundo de las competencias-, ese famoso “aprender a aprender”, “aprender a hacer” vendrá facilitado por estimular la búsqueda vía identificación de ciertos parámetros y escuchar las diferentes opiniones de “los otros” procurando luego las consiguientes comprobaciones de lo apreciado y el asentamiento conceptual, al nivel en que nos encontremos, de lo identificado y comentado.

Aunque también fuese objeto de atención en mi conferencia de CIMA 2008 no puedo dejar de aludir a la importancia que en mi opinión tiene lo enunciado en los descriptores C y D ya que la capacidad de emitir juicios

implica tenerlos, haberse formado una imagen propia con la que se contrasta y mide lo escuchado; supone un uso claro de las propias herramientas y conocimientos.

En tanto, las habilidades de comunicación son la otra cara de la moneda, vital en mi opinión: Tengo un juicio y lo expreso tratando primero de perfilarlo para mí mismo y luego de hacerlo inteligible para los otros; otros que, a su vez, aportan sus propias ideas y juicios de los cuales extraigo nuevas ideas que me enriquecen y que adopto o rechazo buscando los argumentos que justifiquen cualquiera de estas posiciones. Algo que podemos llamar intra e inter comunicación ya que no puede comunicarse lo que no se conoce ni se ha madurado lo bastante como para poder ser entendido por otros. Ni siquiera es fácil entender las propuestas del “otro” cuando uno mismo no ha pensado sobre ellas. No es necesario comentar la riqueza de la intercomunicación ya que es obvia su potencia.

En este proceso tan interactivo –maestro-alumno-iguales-, se identifican y denominan las meras intuiciones, se les asienta dándoles categoría de conocimiento. Se asumen los diferentes parámetros del discurso musical y sus fuertes mutuas imbricaciones; se contextualiza la escucha, habida cuenta de las diferencias que, como en cualquier manifestación humana existen según lugares, épocas y disponibilidades técnicas. *Conocimiento y comprensión* nos dice el primero de los descriptores de Dublín.

Cuando hay comprensión y conocimiento de los elementos hay posibilidades de usarlos de aplicarlos y también de entender los usados por los otros. Si son herramientas que entendemos propias porque nos sentimos capaces de utilizarlas, podemos transmitir las denominándolas en un progresivo perfeccionamiento, juzgarlas, recrearlas o crear a partir de ellas.

Si el proceso se da así no cabe duda que se está alcanzando la capacidad de aprendizaje, no a corto o medio plazo sino con carácter permanente. No aprendemos para rendir un examen sino para hacernos capaces de gestionar las situaciones personales o profesionales que se produzcan

a lo largo de nuestra vida. Y digamos que ese es otro de los objetivos de las competencias, el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Las herramientas para ello se desarrollan en las etapas tempranas con una auténtica visión de futuro, futuro, por otra parte impredecible y que no está en las manos del maestro conocer. Se forma para un mundo que desconocemos, por eso las herramientas han de tener gran potencia operativa y capacidad de evolución. Nada es cerrado, envuelto y manufacturado. El conocimiento evoluciona, se enriquece, se integra con otros, vive.

Llamo la atención por tanto, sobre el hecho de que los descriptores enunciados, previstos para la enseñanza superior en general con su particular y fácil adaptación a lo musical, también realizada en los documentos que se manejan en Europa, pueden y deben ser aplicados necesariamente a un nivel inicial. Ahí está el germen sin cuyo desarrollo será difícil alcanzar el desiderátum que se propugna. Observemos asimismo que tantas habilidades que hemos adquirido de forma perfectamente estanca respecto al tronco común del conocimiento en este caso musical, no es que pierdan importancia sino que son lógicamente subsumidas en conceptos más amplios y más ricos y válidas en tanto en cuanto contribuyen a su adquisición: conocimiento y comprensión, aplicación del conocimiento y la comprensión, etc.

La práctica docente y la audición

Resulta tentador continuar por la vía de comentar la autorizada opinión del Prof. Elliot. La lectura y relectura de su obra es siempre fructífera. No es dudoso que sus ideas a las que tan entusiásticamente me adscribo, den, a través de esa praxis que propugna, excelentes resultados.

Ahora bien bajando a esta realidad y desde mi experiencia de tantos años de docencia musical, puedo hacer una distinción de situaciones que, si no contradicen en su esencia las ideas expuestas, muestran a menudo, unas realidades demasiado divergentes respecto a ellas.

Brevemente diré que mi experiencia con niños a partir de 7 años fue mi punto de partida de una evolución profundamente enriquecedora. Consecuencia de ello puedo decir que tal práctica con los niños puede inscribirse plenamente en el concepto de “listening-for” de escucha activa y fructífera producto de reflexiones diarias y compartidas sobre todos los objetos sonoros usados no restringiendo el acto de escucha activa a ese estrecho campo denominado “dictado”. Y hablo de objetos sonoros refiriéndome no sólo a los instrumentos sino a las obras, lecciones, canciones, piezas musicales de diferente dimensión y contenido dependiendo del nivel de competencia adquirido. Cuando estos niños, ya con 11 o 12 años, llegaban al final de la etapa que compartíamos, su escucha era una herramienta usada con plena naturalidad y gran eficacia. Sabían qué buscar en la escucha, cómo denominarlo, con qué compararlo en su caso y cómo usarlo en su propia actividad. Compartían comentarios y criticaban con razonamientos interpretaciones propias o ajenas. Sencillamente aprendían música con un sentido holístico sin el aprendizaje descuartizado tan común en estas enseñanzas. También, a su nivel conceptualizaban los conocimientos prácticos adquiridos. Esa es la filosofía pragmática de la enseñanza musical hasta donde puedo entender.

Cuando mi experiencia se traslada al mundo de la Educación Musical Superior y me hago cargo de clases de Audición el panorama es totalmente otro. Ahora estos jóvenes –con una media de 10 años de estudios específicos de música en su currículo académico-, tienen ya el vocabulario que había que elaborar cada día con los pequeños si bien son raramente capaces de entender su significado; tienen papeletas que dicen aprobado en muchas materias, todas ellas realizadas con frecuencia en paralelo con una manifiesta carencia auditiva: Instrumento, Armonía, Historia de la Música...han dejado en sus mentes habilidades técnicas o conceptos teóricos no encarnados en su realidad sonante.

No ha habido una escucha activa –el listening-for de Elliot- ni conceptualización, tal vez una teoría desvinculada de las realidades que pretende definir.

Para empezar, todos han pasado por el aprendizaje, sumamente caro en horas de dedicación de un instrumento. Su audición objetiva, es decir la que debe producirse en la doble línea de anticipación y comprobación de lo sonado a través de su ejecución instrumental, no está desarrollada. En muchos casos la distancia entre lo que se produce y lo que se cree producir es demasiado grande. No se objetivan los productos, requisito obvio para su mejora. En tal situación la “interpretación” propiamente dicha no existe. Imitación, reproducción, ejecución técnica ... no interpretación.

En segundo lugar, por darle alguno, tampoco hay una audición contextualizada. Qué época, qué caracteres de lenguaje e idiomáticos, qué interesa poner en evidencia, qué está fuera de lugar. ¿Cuáles son las observaciones que me llevan a situar una obra que escucho en tal o cual época? ¿Cómo puedo describir esas observaciones?

Con frecuencia no aparece una audición armónica correcta –en ocasiones se identifican difícilmente las funciones básicas- con la consiguiente capacidad expresiva que apareja, sujeta también a la evolución de este rico aspecto. Tampoco es claro en sus mentes lo formal llevado a la práctica; -solamente un conocimiento rígido de “las formas”, no de “la forma”- y la modulación no es percibida y menos identificada ni en dirección ni en procedimiento. Comparado este nivel de alumnado con el antes referido, es digno de resaltarse la pérdida de capacidad de escucha, de análisis auditivo, de identificación de elementos, procesos; la imposibilidad de convertir en herramienta aquel disperso y vago montón de conocimientos teóricos poco o nada engrazados en su realidad sonora.

Por eso hablo de pérdida de capacidad porque como he insistido, tal capacidad existe y existe en mayor o menor grado para todos. El mal oído en los individuos sanos no es innato sino cuidadosamente adquirido y cultivado haciendo caso omiso de su potencial, de su archivo, no haciendo de él

ese riquísimo consejero que es en cualquier situación, no digamos ya referido a la enseñanza musical.

Llama la atención que cuando los alumnos se incorporan a una de estas clases de Audición ya en la etapa final de sus dilatados estudios musicales y les preguntamos sus expectativas ante esta actividad, son muchos quienes nos dicen tenerle miedo “porque llevan mucho tiempo sin hacer esto”. Se refieren claro, a que llevan tiempo sin hacer “dictados”.

Mi pregunta siempre es la misma. ¿Te has tapado los oídos durante todo este tiempo cuando estudiabas el instrumento, cuando escuchabas a otros, cuando acudías a un concierto o recibías la música a través de un medio mecánico o electrónico?

Confusión trágica entre “sacar un dictado” y escuchar activamente todo cuanto está a tiro de nuestro oído. Confusión por cierto de la que no son culpables nuestros alumnos sino víctimas de una situación tan curiosa como deleznable en la que el hecho de trabajar la escucha estaba exclusivamente vinculado al “dictado” que aún en su pobre y limitado aspecto fue una muy tardía y precaria incorporación al currículo del Lenguaje musical. En ocasiones, también más cercano al ejercicio de adivinación que a la tarea formativa.

Tan grave como lo apuntado es la opinión de algunos sesudos profesores que se asombran de que los alumnos hayan de trabajar también su audición en los niveles superiores de sus estudios. (¡¡Materia, por cierto no exigida para Composición!!), como si la audición externa o interna no fuese el cometido inevitable, el cortejo inseparable -haz y envés- de cualquier forma de práctica musical.

Esta queja es una llamada de socorro ahora que nuestro currículo está otra vez en revisión. Se necesita autocrítica, autoevaluación y voluntad de evolucionar una vez analizados los resultados de la acción docente. Atención a esos planes de estudios bellamente encuadrados cuyo verdadero análisis, cuyo contenido reflexivo, cuyo cuerpo conceptual se queda en la mera apariencia de envoltorio y en cadenas de palabras carentes de significación.

Hemos de trabajar conscientes del mundo que nuestros alumnos van a vivir, de la necesidad de dotarles de las herramientas básicas que increíblemente no han sido nuestra finalidad.

Y es que esta carencia instrumental implica otra no menos preocupante, y es la falta de conceptualización en los aprendizajes musicales. Wayne Bowman^{xii}, Profesor de la Brandon University de Manitoba, Canadá, quien comparte con Elliot su adscripción a la educación musical pragmática, se duele de esta característica al parecer bastante extendida en el mundo de la enseñanza musical.

“La educación musical profesional subestima seriamente la significación potencial de la filosofía o búsqueda teórica para su instrucción, su currículo y los esfuerzos en investigación. Este artículo urge que, dada la rapidez de los cambios en las realidades y un futuro impredecible, la necesidad de inquirir sobre la teoría resulte más importante que nunca – teoría o filosofía muy diferente de aquella a la que la profesión ha venido acostumbrada. Se exploran los beneficio potenciales del pragmatismo filosófico con particular atención acerca de la primacía de la acción y el hábito de cambiar hábitos”.

Bajo este punto de vista de tan alto interés se desarrolla todo el artículo que realmente merecería ser comentado extensamente. No tópicos, incluido el del beneficio de la educación musical de la formación de los jóvenes, tópico que sería necesario analizar más profundamente, y da al término filosofía un sentido, no tanto de la filosofía que desde la no acción se cuestiona tantas y tantas cosas, como la de aquella que supone la fundamentación de lo que el maestro y alumno hacen cuando comparten una experiencia en educación musical.

Transcribo algún párrafo:

“El valor fundamental de la filosofía para la profesión no se vincula al conocimiento acerca de los filósofos o su familiaridad con “la” o, incluso “una” filosofía de la

educación musical... Entre sus beneficios más importantes, tanto en la práctica como en la investigación, están los hábitos de la curiosidad intelectual; escepticismo dinámico contra el lugar común o las asunciones convencionales; impaciencia con el pensamiento no analizado.... Sin tales hábitos y disposiciones, el proceso de investigación se atrofia para devenir en un simple método, el dudoso estudio de significado para fines no dilucidados, la descripción de lo que está divorciado de las consideraciones de lo que puede o debe ser”.

Bowman hace después lo que él mismo denomina “*algunas provocativas preguntas retóricas*”:

Si mis quejas acerca de la filosofía son válidas ¿qué indica su olvido en nuestra profesión?... ¿Dónde, en la educación musical exploramos la clase de incómodas e irreverentes preguntas que deben servir para impulsar un cambio significativo? ¿Qué hacemos para desarrollar y alimentar en nuestros estudiantes –o en nosotros mismos en esta materia- el hábito del cambio de hábitos?-

... Nuestra investigación dista de ser tan robusta e intensa como necesitamos. Es realmente una pena porque las disposiciones y capacidades que necesitamos en la investigación son en la misma medida necesitadas en toda la profesión –en ambos sectores de investigadores y de los llamados músicos prácticos-. ... Al olvidar la filosofía y la teoría hasta el extremo en que lo hacemos, me parece que corremos el riesgo de aproximar nuestra investigación a la clase de hábitos que demasiado frecuentemente afecta a la enseñanza de la música: en lugar de praxis, caemos en una práctica ateórica (156-57).

Ciertamente se nos ha acusado con frecuencia y tal vez sin demasiada injusticia de atender casi exclusivamente a la habilidad, a técnicas específicas de desarrollo de habilidades sin darles el necesario soporte conceptual. La parte teórica ha sido como una apariencia de fundamentación

teórica que se ha desarrollado asincrónicamente con los conocimientos prácticos y sin encontrar el vínculo con estos. Un aprendizaje *competente* desde el inicio, poniendo en acción cuanto hoy conocemos sobre las formas de aprendizaje, de procesamiento de las informaciones, se impone y ello requiere reflexión, evaluación crítica, identificación de problemas a resolver y vías para hacerlo. En mi opinión, el hilo conductor es la educación auditiva.

Por fin

¿Qué tiene que ver todo esto con el taller auditivo?

Creo que son ideas matriz de cualquier aprendizaje y, por supuesto del musical. Comoquiera que la música suena, el primer cometido es escuchar con nuestra atención alerta. Después reflexionar sobre lo escuchado, momento en el que juegan una gran suma de factores: la música a la que estoy habituado, el instrumento que la produce, mi afinidad o también mi familiaridad con el estilo, los elementos que me han resultado relevantes y por qué. ¿Cómo los puedo describir?

Quisiera, sin la menor pretensión de logros excepcionales, disfrutar con los voluntarios, de una sesión relajada en la que escuchemos algunos fragmentos, nos interroguemos sobre ellos, descubramos sus “salientes”, y, si es posible, los situemos en su lugar histórico lo que obliga a toda una serie de reflexiones en las que juega el sustrato que llamamos intuitivo y que es mera aculturación; y que nuestra atención, curiosidad, actitud de escucha en acción –otra vez listening-for- nos permita acercarnos a ese mundo mágico que suena con intención de, hasta dónde es posible, descubrir sus secretos.

ⁱ Mithen. S. (2005). *The singing Neanderthals. The Origins of Music, Language, Mind and Body*. Weidenfield & Nicholson (Orion Publishing Group). Traducción al castellano (2007). *Los Neandertales cantaban rap. Los orígenes de la música y el lenguaje*. Barcelona: Crítica.

ⁱⁱ Cutietta. Robert A. & Stauffer, Sandra (2005). “Listening reconsidered”. En *Praxial Musical Education. Reflections and Dialogues*. David J. Elliot editor. Oxford: University Press.

-
- iii Hargreaves, David J. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó (primera ed. Española).
- iv Elliot, David J. (1995). *Music Matters*. Oxford: University Press.
- v Serafine. *Music as cognition*, pp. 39ff (cita de D.J. Elliot).
- vi Dennet. *Consciousness (111)* citado en Elliot *Music Matters*.
- vii Citado Por Dennett. P. 200. En Elliot. Obra citada.
- viii Obra citada.
- ix Fiske. Harold E. (1992). *Structure of Cognition and Music Decision Making*. New York: Schirmer Books. Citado por Elliot en *Music Matters*.
- x Sparshott. "Aesthetics of Music: Limits and Grounds (p. 48). Citado por Elliot en *Music Matters*.
- xi "Erasmus Network for Music. Polifonia Summary of Tuning findings. Higher Music Education. July 2009. Consultado Noviembre 2009.
- xii Bowman. Wayne. (2005). "More inquiring minds, more cogent questions, more provisional answers: the need to theorize music education- and its research" *Music Education Research*. Vol. 7, n° 2. pp. 153-168.



Capítulo 8

LA MÚSICA COMO LENGUAJE: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA CONOCER LAS BASES DEL LENGUAJE MUSICAL

Teresa Elvira Méndez García
IES de Pastoriza
tmgarcia@edu.xunta.es

Introducción

La necesidad de comunicación es algo consustancial al ser humano, por eso, a lo largo de la Historia, en todas las culturas se han desarrollado sistemas particulares de comunicación, íntimamente ligados a la evolución y desarrollo de los esquemas de pensamiento, organización, conocimiento y estructuración del mundo real. Entre la multitud de sistemas y códigos de comunicación desarrollados por los seres humanos, sin duda, el lenguaje verbal es el más evolucionado pero no por ello el único ni el mejor para todas las circunstancias.

En este taller nos vamos a centrar en un código concreto: el lenguaje musical. Este código se caracteriza por utilizar el mismo material que el lenguaje verbal pero, a diferencia de este, su función principal va más allá de la mera significación conceptual preocupándose más de la expresión de emociones, sentimientos, sensaciones... que son difícilmente explicables con las palabras.

Las similitudes existentes entre el lenguaje verbal y el musical, que analizaremos posteriormente, hacen de este último un lenguaje tan natural para el ser humano como su propio idioma. Todos los seres humanos prestamos natural atención a los estímulos sonoros, de hecho el primer sentido en desarrollarse es el oído, a través de ese canal sensorial establecemos las primeras comunicaciones y contactos con el mundo exterior. Además la música ocupa un papel destacado, entre los elementos culturales que se estudian para conocer una cultura, pues no hay ninguna que no cuente en su haber

con elementos musicales, asumidos como propios por la comunidad cultural que los comparte.

Para poder comunicarnos y recibir mensajes a través del Lenguaje Musical debemos conocerlo y saber usar y aprovechar todos sus recursos expresivos, es decir, interesarnos por los sonidos como gestos expresivos encarnados en formas coherentes que se interrelacionan, organizan y combinan de un modo concreto para expresar.

Para acercarnos a la música como sistema de comunicación vamos a analizarla partiendo de sus semejanzas organizativas con el Lenguaje verbal, pero insistiendo en que cada forma de expresión tiene sus propias normas, su propia estructura particular y su peculiar forma de significar o ser. Debe quedar claro que este recurso no es más que una metodología didáctica que pretende facilitar la comprensión del hecho musical, del que no se puede olvidar que es sobre todo Arte y como tal va más allá de la mera significación conceptual propia de un sistema esencialmente comunicativo como es el verbal.

Para ello nos planteamos en este taller los siguientes objetivos:

- Escuchar de forma activa los ejemplos musicales propuestos con especial atención a los elementos que se indiquen.
- Analizar, en fragmentos de obras musicales, los elementos organizadores del discurso sonoro, reconociendo la lógica interna del discurso y su valor expresivo y comunicativo.
- Utilizar la voz, el cuerpo, objetos, instrumentos y dispositivos electrónicos para expresar ideas y sentimientos, enriqueciendo las propias posibilidades de comunicación y respetando otras formas distintas de expresión.
- Comprender las relaciones formales, estructurales y significativas existentes entre música y lenguaje.

La música como lenguaje no verbal

La música constituye una forma universal de lenguaje especialmente apta para la expresión de sentimientos universales: temor, fuerza, dolor, sorpresa, placidez..., representados musicalmente por climas sonoros básicos o por

modificaciones más o menos elocuentes en la intensidad, el timbre, la velocidad o la altura de los sonidos. Además posee la ventaja de ser un lenguaje directamente comprensible en un plano meramente sensorial y emocional, lo que permite usarla como medio de comunicación en múltiples circunstancias, pues sabiendo adaptar el material sonoro se pueden establecer canales de comunicación en un plano no verbal igualmente efectivo.

Por su carácter eminentemente abstracto nos permite expresar muchas cosas para las que no encontramos las palabras adecuadas. De hecho observamos que en todas las culturas, el lenguaje utilizado para comunicarse con las fuerzas superiores de la naturaleza, dioses y todo tipo de representaciones no corpóreas, es la música, porque en el lenguaje sonoro existe un reencuentro con lo primitivo, con lo antiguo y ancestral que permite revelar realidades nuevas entre las palabras y el terreno de lo innombrable.

Todas las artes son sistemas de comunicación supravocales, rebosantes de formas precisas y ricamente articuladas que requieren estratos de experiencia e intuición para poder comprenderlas. El hecho de que en su mayoría sean no verbales y se disfruten con aparente facilidad no nos debe llevar a suponer que por ello tienen un nivel bajo de contenido cognitivo y sólo puede funcionar en el plano sensoriomotor, pues, las artes, como modo de conocimiento, pueden ser tan eficientes como cualquier otra vía de discurso humano y son igualmente capaces de contribuir al desarrollo de la mente a nivel conceptual.

Simbología del lenguaje musical

Lenguaje verbal y lenguaje musical son producciones complejas y elevadas que se basan en el manejo de símbolos, exigiendo de los actores del proceso comunicacional un cierto grado de elaboración intelectual. Un análisis comparativo de ambos códigos nos muestra ciertas coincidencias en el funcionamiento del intelecto del ser humano cuando trabaja con códigos o símbolos:

- Ambas se apoyan en representaciones abstractas.

- Son características de la especie humana y parecen universales a todos los seres humanos y específica de los mismos.
- Mediante ambas se pueden generar un número ilimitado de secuencias nuevas.
- En ambas se diferencia una estructura profunda y una estructura superficial.
 - En la infancia, ambas aparecen de modo espontáneo entre el primer y el segundo año de vida.
- Ambas tienen como medio el auditivo-vocal y las habilidades receptoras preceden a las productivas.

Lenguaje musical – lenguaje verbal: análisis comparativo

Música y lenguaje se construyen a partir del mismo material sonoro y los dos se suceden en el tiempo: la música es esencialmente una organización sonora de una determinada duración, el lenguaje no es esencialmente duración pues su finalidad es esencialmente la de significar. Significante y significado se confunden en la música, distinguiéndose perfectamente en el lenguaje.

En el acto de la palabra, la improvisación y el fluir espontáneo es fundamental para establecer un diálogo sin el que es imposible la comunicación: la palabra en cierta manera permite el dominio sobre el tiempo al posibilitar la ilusión del retroceso que permite detallar, corregir, modificar e incluso anular pues la primacía se atribuye al significado. Frente a esto la música es esencialmente duración, para ser auténtico creador, el músico debe vencer de algún modo el tiempo en el que vive.

Ambas se basan en la organización de una serie de sonidos lo que implica una organización rítmica. Comparten también el discurrir melódico, que en el lenguaje se refleja en la entonación de las frases y en el discurrir armonioso del discurso a través de las cadencias marcadas por la respiración y las pausas.

Fonología, morfología y sintaxis del lenguaje musical

Siguiendo con el análisis comparativo podemos

también analizar los elementos del lenguaje musical siguiendo las distintas ramas de la lingüística.

Así, la fonología, en el lenguaje musical sería la que nos permitiría comprender la manera en que las unidades comunicacionales básicas (notas) se combinan para crear unidades de significación mayores. Dado que las posibilidades combinatorias son infinitas hemos de buscar las más ajustadas para cada caso, teniendo en cuenta que para organizarlas tenemos en música tres recursos básicos: el ritmo, la melodía (ambos también presentes en el lenguaje verbal) y la armonía o posibilidad de ampliar el horizonte sonoro al juntar las sonoridades de varios sonidos que suenan simultáneos, este último exclusivo de la música pues en el lenguaje sólo responde a recursos artificiales y que oscurecen la comunicación.

La morfología del lenguaje musical estaría en la base de la construcción de unidades significativas básicas a partir de las unidades mínimas (notas). Es decir, consistiría en la combinación de notas para crear motivos generadores de temas, frases, períodos, secciones... y todo tipo de unidades significativas y estructurales mayores.

La sintaxis del lenguaje musical es la forma en la que se combinan las unidades básicas para dotar de coherencia al discurso sonoro. Mediante ella determinamos las reglas que establecen si una secuencia es o no correcta respecto al ritmo, la melodía, la tonalidad, la forma... Cualquier sucesión de fonemas no constituye necesariamente un fragmento de un discurso, es preciso que se escuche como poseyendo un sentido, en el caso de la música ocurre lo mismo: hay unas leyes compositivas básicas, una paramétrica universal del sonido, unas estructuras armónicas, un sistema compositivo y formal y, por supuesto, un modo sónico cultural que determinan la coherencia del discurso musical.

El significado de la música: semántica musical

¿Qué hace que la música tenga significado? Aunque en la partitura aparecen anotados escrupulosamente los pasos del devenir sonoro, el intérprete debe extraer de allí lo

que realmente la música quiere expresar o sugerir.

Comprender la música no significa descubrir un significado más allá de los sonidos sino más bien penetrar en el sistema de múltiples relaciones sonoras en el que cada sonido encaja con una función precisa y adquiere cualidades específicas sólo por su relación con los demás sonidos.

Tampoco podemos olvidar que el músico creador está condicionado por el ambiente en el que vive, y que su música surge como resultado de una necesidad expresiva. Para sentir esto debemos situarnos delante de la música abiertos de corazón y mente, sólo habrá expresión en la medida en que entre la música y el oyente se establezca un vínculo dialógico.

El por qué la música parece significar cosas diferentes a diferentes personas estriba en la mayor o menor intensidad con que determinadas experiencias se asocian a ella. Hay datos experimentales que demuestran que la música puede describirse en términos de peso, tamaño, dureza, dirección y grado de actividad. El carácter expresivo de un pasaje musical está así determinado por nuestra peculiar percepción de su impulso, movimiento y otros componentes de postura y gesto. La naturaleza metafórica de estos significados puede explicar el poder de la música para mover e impresionar a las personas aunque no haya palabras, ni programa, ni asociación obvia con valores culturales concretos. La música está cargada de gran riqueza metafórica al quedar libre de la materialidad que impone la representación, siendo fluidamente expresiva pero no naturalmente descriptiva.

La música que suena muy caracterizada será más fácil de evocar y reconocer al igual que sucede con las palabras significativas, pero no cabe duda de que se produce más emoción cuando una tendencia o respuesta esperada queda frenada o inhibida: figuras incompletas, omisión e una nota en una escala, acordes no resueltos...

La expresión a través del sonido

Tanto en el lenguaje verbal como en el musical, las habilidades perceptivas preceden a las expresivas, por ello para iniciarse en la expresión musical un proceso

especialmente natural consiste en imitar el proceso que todos los seres humanos seguimos para adquirir la lengua materna y que se concretan en cuatro fases:

- Primera: escucha activa o consciente.
- Segunda: imitación.
- Tercera: desarrollo de la intención comunicativa.
- Cuarta: variación intencionada.

Este será el proceso que seguiremos en el taller para experimentar con nuestra vivencia personal la comunicación completa (percepción y expresión) a través del lenguaje musical.

Metodología

Esencialmente práctica reflexionando siempre sobre los procesos seguidos:

- Escucha activa
- Trabajo colectivo, individual y grupal
- Expresión: vocal, corporal y musical
- Reflexión
- Creación colectiva.

Medios técnicos necesarios

- Ordenador + proyector.
- Reproductor Cd's.
- Instrumental Orff + instrumental de pequeña percusión.
- Teclado o clavinova (no imprescindible)
- Sala amplia que permita el movimiento.
- Folios y lápices de colores.

Bibliografía

Bernal, J. y Calvo M. L. (2000). *Didáctica de la música*. Málaga: Aljibe.

Campbell, P. (1997). Music, The universal language: fact or fallacy. *International Journal of Musica Education*, 29, 32-39.

Chomsky, N. (1989). *El conocimiento del lenguaje, su naturaleza, origen y uso*. Madrid: Alianza.

- Cruces, F. (1998). Niveles de coherencia musical. La aportación de la música a la construcción de mundo. *Revista de pensamiento antropológico y estudios etnográficos*. 15-16, 33 – 53.
- Feld, S. (2001). “Sound as a Symbolic System: The Kaluli Drum”. En F. Cruces (Coord.) *Las culturas musicales. Lecturas de etnomusicología* (pp. 31-356). Madrid: Trotta.
- Green, L. (1998). *Music on deaf ears: musical meaning, ideology and education*. New York: Manchester University Press.
- Henry P. (1998). *Reflexiones sobre la música*. Madrid: Debate pensamiento.
- Martin, P (1995). *Sounds and Society: Themes in the Sociology of Music*. Manchester: Manchester University Press.
- Nettl, B. (1996). *Música Folklórica y Tradicional de los continentes occidentales*. Madrid: Alianza Música.
- Rusinek, G (2004). Aprendizaje musical significativo. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 5, 1-16. Disponible en: www.ucm.es7info/reciem
- Serón, J. M. Aguilar, M. (1992). *Psicopedagogía de la comunicación y el lenguaje*. Madrid: EOS.
- Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata.
- Williams, R. (1981). *Sociología de la comunicación y del arte*. Barcelona: Paidós comunicación.

Capítulo 9

ITINERARIO DIDACTICO MUSICAL CON MAESTROS/AS EN FORMACION DE E. PRIMARIA APLICADO AL CONOCIMIENTO DEL MEDIO. TRABAJO DE INVESTIGACION CENTRADO EN UNA EXPERIENCIA

Andrés Palma Valenzuela.
Universidad de Granada.
andrespalma@ugr.es

1.- Punto de partida

Valorando las necesidades formativas de los maestros y maestras en formación de la especialidad de Magisterio Educación Musical, y asumiendo una perspectiva didáctico-histórico-musical desarrollada desde el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, aborda la presente investigación el análisis de una experiencia académica desarrollada en 2009 en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada con el alumnado de 2º año de dicha especialidad.

Con el deseo de mejorar la formación inicial de los futuros docentes en el contexto de la materia de carácter troncal “Conocimiento del Medio natural, social y cultural” y, asumiendo las posibilidades del Itinerario didáctico como instrumento idóneo para acercar al alumnado al conocimiento de su medio, favoreciendo su valoración y conservación, la actividad consistió en la elaboración y desarrollo de un Itinerario histórico-didáctico como vía de interconexión entre las realidades complejas de la persona y el medio y de implementación de las competencias didácticas en el ámbito de dicha materia, mediante el descubrimiento de la eficacia didáctica del canto escolar como recurso aplicado al conocimiento social y, concretamente en este caso, a la Geografía. Y ello buscando, a través de un ejercicio práctico y activo, integrar al educando en el contacto directo con el entorno, profundizar en su conocimiento y renovar la metodología de trabajo valiéndose del contraste experimental

entre hechos teóricos y prácticos desarrollando al tiempo el sentimiento de protagonismo por parte del alumnado.

Con la intención de evaluar tal experiencia, y asumiendo una perspectiva histórica para responder a las necesidades de identificación en el marco del actual contexto multicultural, tiene por objeto esta contribución analizar su desarrollo aportando las conclusiones más relevantes alcanzadas desde el punto de vista de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

2.- Objetivos de la actividad

Se constata en primer lugar cómo el objetivo general de esta actividad: *comprobar la eficacia del canto escolar como recurso didáctico aplicado a la enseñanza de la Geografía*, ofrece un encaje coherente con algunos de los objetivos generales establecidos para la materia de “Conocimiento del Medio natural, social y cultural”¹:

a) Identificar los principales elementos del entorno natural, social y cultural, analizando su organización, sus características y sus interacciones.

b) Participar en actividades de grupo adoptando un comportamiento responsable, constructivo y solidario.

c) Reconocer y apreciar la pertenencia a grupos sociales y culturales con características propias, valorando las diferencias con otros grupos y la necesidad del respeto a los Derechos Humanos.

d) Analizar algunas manifestaciones de la intervención humana en el medio, valorándola críticamente y adoptando un comportamiento en la vida cotidiana de defensa y recuperación del equilibrio ecológico y de conservación del patrimonio cultural.

e) Reconocer en el medio natural, social y cultural, cambios y transformaciones relacionados con el paso del tiempo e indagar algunas relaciones de simultaneidad y sucesión para aplicar estos conocimientos a la comprensión de otros momentos históricos.

¹ R. D. 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Ed. Primaria en BOE, nº 293 del 8/12/2006.

f) Interpretar, expresar y representar hechos, conceptos y procesos del medio natural, social y cultural mediante códigos numéricos, gráficos, cartográficos y otros.

g) Identificar, plantearse y resolver interrogantes y problemas relacionados con elementos significativos del entorno, utilizando estrategias de búsqueda y tratamiento de la información.

h) Planificar y realizar proyectos, dispositivos y aparatos sencillos con una finalidad previamente establecida, utilizando el conocimiento de las propiedades elementales de algunos materiales, sustancias y objetos.

i) Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y como instrumento para aprender y compartir conocimientos.

Del mismo modo se comprueba una práctica coincidencia entre los *objetivos específicos* que centran, de forma precisa, la finalidad pedagógica de la actividad con algunos de los objetivos característicos de los Itinerarios didácticos en general (Frutos 1998):

a) Conocer, descubrir y utilizar las posibilidades didácticas y culturales que posee el entorno de una institución educativa centenaria como instrumento de renovación pedagógica.

b) Facilitar y estimular la comprensión, el uso y el disfrute de una parte del patrimonio cultural de las instituciones educativas como elemento dinamizador de una permanente renovación metodológica.

c) Profundizar en el valor del canto escolar como recurso educativo aplicado a la enseñanza de las Ciencias Sociales partiendo de la experiencia pedagógica manjoniana.

d) Desarrollar con fines pedagógicos, partiendo de dicha experiencia histórica, una poliaktividad metodológica fuera del aula valiéndose del canto escolar y la geografía como protagonistas (selección de partituras, organización de grupos de intérpretes, ensayos previos, clase al aire libre, ejecución de cantos, uso de instrumentos, interacción con

alumnos de primaria y sus profesores, etc.) en la que el alumnado ejerca un papel activo y protagonista.

e) Reforzar el aprendizaje de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de la materia “Conocimiento del Medio” mediante la realización de una actividad a lo largo de un recorrido elegido por el profesor haciendo interactuar, al mas puro estilo manjoniano, naturaleza, musica, historia y diversos elementos del patrimonio artistico y cultural.

f) Y todo ello proporcionando una información previa suficiente mediante la cual los participantes puedan llegar a cubrir los objetivos generales previstos.

Mediante la articulación de un Itinerario didáctico de tales características, se ha pretendido facilitar de forma genérica un acercamiento al Medio en su dimensión geográfica, concretada en la cuestión de la Orientación, valiéndonos de un contacto directo con la historia de un institución educativa, precursora de la enseñanza activa en España, mediante el uso de los procedimientos de enseñanza al aire libre en los que la música y el canto en particular ocuparon un lugar significativo (Palma 2005: 35).

En tal sentido, completado el análisis de la realidad escolar, elaborada una valoración de las actuales demandas sociales surgidas en torno al mundo de la música y sus aplicaciones educativas y, desde el fundamento de una dilatada experiencia articulada teóricamente (Guzmán 1999: 8-11), se estableció como *meta específica* del Itinerario el contraste de la capacidad del canto escolar para:

a) Enlazar conceptos, hechos y valores en la elaboración de la dinámica del conocimiento.

b) Actuar como instrumento en la realización de aprendizajes constructivos.

c) Capacitar a cada sujeto, como agente de su propio conocimiento, incrementando su esquema de conocimientos ampliándolo sobre las bases de una elaborada sustantivación con capacidad para actuar incluso como elemento de diagnostico del propio proceso.

d) Conciliar la observación indirecta con la directa convirtiendo el objeto geográfico e histórico de estudio en centro de interés para el educando.

e) Y todo ello desde una capacidad real para suscitar actitudes de estima respecto a esa parte del patrimonio integrada por recursos didácticos y educativos del pasado que ofrecen sorprendentes niveles de actualidad en el presente.

3.- Planificación y desarrollo de la experiencia

La actividad se desarrolló en cuatro etapas entre los meses de marzo y abril de 2009: *presentación* del Itinerario en el aula (objetivos y finalidades didácticas); *organización* y supervisión por parte del profesor responsable del calendario, materiales y grupos de trabajo dedicando a ello tiempo de clase y tutorías; *realización* propiamente dicha del Itinerario el día 14 de abril; y periodo final de elaboración de conclusiones, memorias y *revisión* valorativa (personal y grupal) de la actividad hasta los primeros días del mes de mayo.

La *presentación del itinerario* tuvo lugar en el contexto de una clase monográfica desarrollada el 17 de marzo. En ella se expusieron los objetivos, finalidades y metodología didáctica a tener en cuenta respecto al itinerario, los principales ítem a considerar en su desarrollo, la bibliografía más significativa al respecto, amén de ciertos aspectos organizativos complementarios.

En días sucesivos se abordó la *organización* y *supervisión* por parte del profesor de cuestiones relativas a la secuenciación definitiva del calendario de trabajo personal y de grupos, al acceso a las fuentes bibliográficas y musicales y al establecimiento definitivo de grupos de trabajo.

Esta fase tuvo lugar en el despacho del profesor y el Seminario de Didáctica de las CCSS mediante entrevistas personales y reuniones de grupo en que los participantes se distribuyeron los materiales y las partituras, acordándose en tales sesiones el repertorio definitivo a interpretar y el tipo de agrupaciones instrumentales intervinientes.

Concluido el proceso de organización, se dio cuenta del mismo al grupo completo integrado por algo más de un

centenar de estudiantes. Asimismo, el profesor realizó en días sucesivos una labor individualizada de supervisión y acompañamiento, en el despacho y vía correo electrónico, respondiendo a las numerosas dudas suscitadas entre el alumnado durante el periodo de preparación y elaboración de materiales y la etapa final de organización de actividades.

El día 14 de abril, tuvo lugar el *desarrollo propiamente dicho del Itinerario* en las instalaciones del Centro de enseñanza “Ave María-Casa Madre”², sito en la Cuesta del Chapiz del barrio del Albaicín, en la ciudad de Granada. El orden a seguir fue el siguiente:

1. Recepción en la puerta del Colegio a las 11 horas.
2. Saludo y breve contextualización histórica del centro y sus principales características pedagógicas realizada mediante la intervención del profesor en dos lugares diferentes de los jardines y el campo de deportes.

3. Ubicación del grupo en las gradas de una glorieta al aire libre situada frente a una de las primeras aulas del centro ubicada junto a una típica cueva del Sacromonte. Exposición más detallada a cargo del profesor del objetivo principal de la visita: análisis del uso didáctico del canto escolar como recurso educativo habitual en este lugar desde 1889 y hasta la reforma educativa de 1970 y dialogo abierto sobre tal cuestión a la luz de la bibliografía analizada y el trabajo previo realizado de forma personal y grupal sobre dicho tema.

4. Continuación del Itinerario por el resto del recinto escolar y su idílico entorno de jardín y bosque situado en la margen derecha del río Darro visitando y analizando los mapas en relieve y los numerosos gráficos realizados en el suelo y en las paredes exteriores de determinadas aulas, un planetario móvil construido a finales del S. XIX, la biblioteca, algunas clases, el museo histórico del centro y el resto de las instalaciones del mismo.

² Dicho centro destinado a la educación de las clases marginadas de Granada, fue fundado en 1889 por Andrés Manjón, catedrático de la Universidad de Granada, como primera piedra de una red de centros de los que llegó a haber por toda España más de 400. Actualmente perviven sólo 8; 5 en Granada ciudad y 3 en su provincia, 2 en Motril y 1 en Albolote.

5. Saludo y acogida del grupo por parte del equipo directivo del centro en el Salón de actos; encuentro que finalizó con la proyección de un video didáctico sobre la figura del pedagogo Andrés Manjón y las principales claves de su pensamiento educativo.

6. De vuelta a los patios, y colocados en una amplia glorieta bajo árboles centenarios (Imagen 1), se unieron al grupo de estudiantes los escolares de una clase de 5º de Primaria y de otra de 6º acompañados de sus respectivos maestros y tutores. Una vez acomodados, algunos alumnos de la Facultad, representaron ante los niños y niñas, literalmente, y con la participación de algunos de ellos, una lección de Geografía sobre el mapa de España (imagen 2 y 3) impartida por A. Manjón en 1900, valiéndose de una transcripción de la misma publicada en 1902, cuyo contenido giró en torno a la orientación en el mapa y al aprendizaje de los puntos cardinales, tal como puede verse en el Anexo I.

7. La lección finalizó con la interpretación vocal e instrumental del canto *Los puntos cardinales*, melodía realizada para dicho centro educativo por el compositor Francisco Alonso a finales del S. XIX, cuyo texto y música se incluyen en el Anexo II (Palma 2005: 49 y 149).

8. Tras el entusiasmo y los aplausos de tan particular auditorio, el grupo de universitarios continuó ejecutando con acompañamiento instrumental dos cantos escolares mas extraídos del repertorio de este mismo centro cuyo contenido y características habían sido analizadas por los interpretes días antes: *La lectura I* y *Al terminar la clase*; melodías usadas durante décadas en las Escuelas del Ave María por el alumnado de Primaria antes de iniciar la lectura en el aula y al finalizar la jornada escolar cotidiana³.

9. Concluida la actividad, y tras unas palabras de agradecimiento del profesor responsable de la experiencia y de los representantes del profesorado y de los escolares, los docentes en formación departieron de forma distendida con

³ Cfr. Anexo III y IV y A. Palma (2005: 129 y 142).

pequeños y maestros durante unos minutos dándose por finalizada la experiencia.



Imagen 1: Grupo de alumnos en la glorieta central del Colegio



Imagen 2: Mapa en relieve sobre el que se impartió la clase de Geografía



Imagen 3: Conjunto instrumental acompañando los cantos al borde del mapa

4.- Valoración y conclusiones

Culminadas las tres primeras etapas de la experiencia (presentación, organización-supervisión y realización) se abordó su revisión en varias sesiones de asamblea de aula, encuentros por grupos y redacción final de memorias por parte de cada uno de los participantes. Proceso tras el cual se alcanzaron estas conclusiones:

1. Respecto a la presentación y organización de la actividad se constató en primer lugar la novedad que supuso su propuesta por parte del profesor y el desconcierto inicial que produjo entre los estudiantes. Momento de confusión al que, una vez superado, se sumaron ciertos inconvenientes para establecer horarios compatibles de ensayo y de preparación de las obras a interpretar así como nuevas dificultades derivadas de la pasividad de un sector del alumnado.

2. La supervisión de los trabajos se fue realizando con normalidad en el contexto del calendario y horario establecido de tutoría y módulos específicos de seguimiento.

3. Finalizado el Itinerario, se corroboró por la mayoría de participantes que el diseño y desarrollo en la experiencia había supuesto una novedad metodológica con capacidad para facilitar el redescubrimiento de las posibilidades del canto escolar como recurso didáctico aplicado al estudio del Conocimiento del Medio. Asimismo se advirtió que, si bien desde la realidad actual su metodología debe ir más allá del uso tradicional del canto realizado en la institución avemariana -ya obsoleto-, sus intuiciones pueden gozar de total vigencia tras la oportuna actualización metodológica.

4. Asimismo se indica la conveniencia de incorporar el uso del canto escolar de forma más habitual a la vida de la escuela así como la pertinencia de la implementación de su conocimiento y praxis como recurso didáctico en la formación inicial de los maestros/as de Ed. Infantil y Primaria tratándose de una posibilidad metodológica a la que debería prestarse mayor atención.

5. Se reconoce la relevancia del canto como oferta didáctica y base instrumental idónea para la mejora de los aprendizajes a consecuencia de su capacidad para proporcionar a los mismos un interesante matiz lúdico.

6. A pesar de la necesidad de definir un periodo de experimentación más dilatado para establecer una mayor concreción en las futuras líneas de trabajo e investigación, fue sentir común de los participantes en la experiencia, una vez concluida, que el objetivo inicialmente formulado de *comprobar la eficacia del canto escolar como recurso didáctico aplicado a la enseñanza de la Geografía* se había logrado.

7. Respecto a los *objetivos específicos* enunciados al principio, parece razonable afirmar también que, tras las evidencias alcanzadas al concluir el Itinerario, experiencias como la presente –con la limitación que ofrece la realización de un solo ensayo- brindan ciertas posibilidades para poner en juego las tradicionales dimensiones atribuidas a las

Itinerarios didácticos tal como quedaron formuladas en páginas anteriores.

8. Finalmente, puede considerarse que, tras el desarrollo de la experiencia y a falta de ulteriores pruebas que otorguen un mayor grado de validez a la hipótesis formulada, es posible afirmar que la *meta específica* del itinerario enunciada al inicio de esta exposición fue suficientemente alcanzada mediante tal recurso pues, tras las evidencias obtenidas en su aplicación, se ha constatado germinalmente su eficacia para: Enlazar conceptos, hechos y valores en la elaboración del conocimiento, actuar como instrumento en la realización de aprendizajes constructivos, capacitar al sujeto para incrementar su esquema de conocimientos -ampliándolo sobre las bases de una sustantivación elaborada-, conciliar la observación directa e indirecta -convirtiendo el objeto geográfico de estudio en centro de interés para el educando- y, ello, desde una capacidad real para suscitar actitudes de estima respecto a esa parte del patrimonio integrada por recursos didácticos del pasado que ofrecen sorprendentes niveles de actualidad.

Referencias bibliográficas

Frutos, J. A et. al. (1998). *Sendas Ecológicas*. Madrid: CCS.

Guzmán Pérez, M. (Coord.) (1999). *Itinerarios histórico-artísticos de la ciudad de Granada. Planteamiento didáctico*. Granada: Comares.

Palma, A. (2005). *Cantos escolares del Ave María*. Granada: Junta de Andalucía.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria en BOE, nº 293 del 8/12/2006.

ANEXO I: Una clase de Geografía en las escuelas del Ave María de Granada

LA ORIENTACION

Lección de Geografía impartida en las Escuelas del Ave-María de Granada. Fuente: Andrés Manjón, *Modos de enseñar. 3ª Parte del Pensamiento del Ave María*. Granada, Imprenta-Escuela del Ave-María, 1902⁴.

Desde cuándo se ha de estudiar la Geografía. Que la Geografía ha de estudiarse, es indudable; ¿pero desde cuándo? Desde párvulo. No hay cosa más simpática ni fácil para el niño que la Geografía, sabiéndosela *propinar*. La aprende mejor, sin comparación, que las letras, y me extraña que, mientras a todos los párvulos consideran aptos para aprender a leer, según ciertos planes de ciertos países no se los considera aptos para aprender Geografía hasta que sepan lectura y escritura y hayan pasado de la enseñanza de párvulos a la elemental y de esta a la superior.

Y los que tal hacen tiene su razón, aunque está equivocada. Ellos piensan que la Geografía debe comenzar como ellos la empezaron, por los astros (Geografía astronómica), y son ésas demasiadas alturas para niños pequeñitos. Pero no debe comenzar la cosa por tan arriba.

¿Por dónde ha de comenzar da Geografía? Debe comenzar por donde el niño está; que regla es de enseñanza ir de lo conocido a lo por conocer, y no han de ser los niños peor llevados y conducidos por el camino del saber que los señores bachilleres y licenciados. Ante todo, humanidad, caballeros docentes. ¿Podrá V. poner un ejemplo? Sí lo pondré, y al alcance de todos, aunque no sean maestros. Sea este.

LA ORIENTACION

Conjeturo que, si somos en España 18 millones de habitantes, no hay un millón que sepa lo que es orientarse, y no llegará a medio los que entiendan las palabras Norte, Sur, Este y Oeste, y sin embargo se necesitan saber y entender hasta para deslindar una tierra de pan llevar. Lo cual prueba que no se enseña, y que debiera enseñarse, no A los niños de clase superior, sino a todo el mundo educable.

¿Cómo ha se enseñarse? Un maestro, lo hace así:

1°. Coloca en el jardín o patio de la escuela a los párvulos (y lo mismo puede hacerse con los mayores), y les manda mirar al Norte (que él señala). (Lo hacen). Enseguida dice:

-*Marchen hacia el Norte.* (Marchan).

-*Media vuelta.* (La dan).

-*Marchen al Sur.* (Marchan).

⁴ Texto extractado de la edición de 1948 de dicha obra: Andrés Manjón, *Lo que son las Escuelas del Ave María. Modos de enseñar*. Vol. V de la Edición Nacional de las Obras de A. Manjón, Alcalá de Henares, 1948, pp. 292-295.

2°. Ya saben los niños donde caen Norte y Sur, que son los dos puntos principales para orientarse. Manda, pues, trazar una línea recta de Norte a Sur en la arena, y escribe en sus extremos las letras N y S, así:

N

|

S

A continuación dice: *Señalad al Norte.* (Señalan apuntando.)

-*Señalad al Sur.* (Señalan.)

3°. Acto seguido, dice a los niños que todos los puntos situados hacia el Norte, se dicen Norte y todos los puntos situados hacia el Sur, se dicen Sur.

-*Marchen, pues hacia el camino del Sacro-Monte.* (Marchan diciendo: *Norte, Norte.*)

-*Marchen hacia el río Darro.* (Marchan diciendo: *Sur, Sur.*)

-*Al cortijo del Aire* (que ven y dista un kilómetro. Marchan repitiendo: *Norte, Norte.*)

-*Al cerro del Sol* (que ven y está al Sur).

-*A Alfacar* (que no ven, pero que han visto al N.)

-*A Huétor* (que no ven, pero han visto al S.)

-*A Jaén* (que no han visto, pero han oído decir que está al N.)

-*A Motril* (al S.)

-*A Madrid* (al N.)

-*A Calahonda* (S.)

-*Al Cantábrico* (N.)

-*Al Mediterráneo* (S.)

-*Contra Inglaterra* (N.)

-*Contra Marruecos* (S.)

-*Al polo Norte* (N.)

-*Al polo Sur* (S.)

Como todo esto lo hacen los niños andando, moviéndose a compás, lo aprenden de modo que no les molesta ni se les olvida.

4° Acto seguido y en la misma forma, fija los puntos Este y Oeste, y ya están enseñados los 4 puntos cardinales. Y es de ver la alegría y satisfacción que produce en los niños el moverse a compás, ya hacia Burgos (N.), ya hacia Melilla (S.), ya hacia Valencia (E.), ya hacia Sevilla (O.), ya contra Francia (N.), ya contra Marruecos (s.), ya contra Turquía (E.), ya contra los Estados Unidos (O.) etc.

5° Estos ejercicios movidos los hacen los niños en orden y fila, sin perder la formación, y cuando son mayorcitos, marchando en batalla con fusiles, al son de tambores y aviso de cornetas.

6° Tras de este ejercicio movido, y para irlo espiritualizando, forma a los niños alrededor de la cruz:

N
O + E
S

Coloca en los cuatros extremos cuatro niños y les manda cambiar, diciendo: *Cambien de lugar N. y S.* (Los niños cambian entre sí de punto; E. y O.; N. y E.; S. y O., etc.). Este ejercicio excita la atención y obliga individualmente a atender de tal modo que no hay uno, por distraído y torpe que sea, que resista y no aprenda los cuatro puntos.

- *Cambien, dice después, Burgos y Granada* (N. y S.), *Almería y Huelva* (E. y O.), etc., etc.

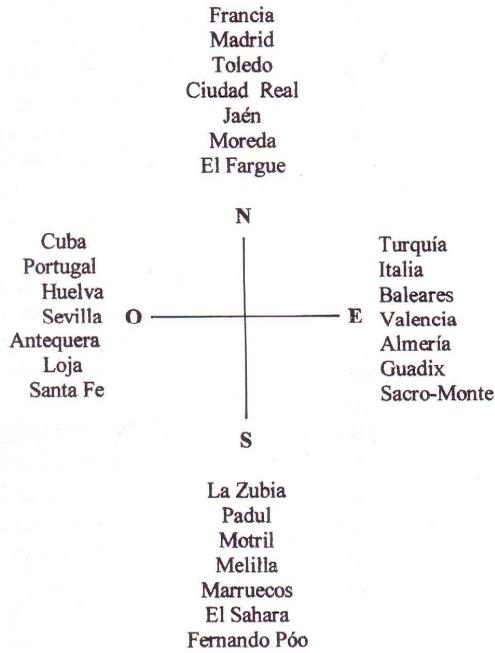
7° *Ahora decidme los límites de esta Escuela por N., S., E. y O.* (Lo hacen sin dificultad).

8° *Ahora dibujad este patio en la proporción de uno a ciento.* Y bien o mal, lo hacía o intentaban, y aprendían el cómo se hace, que es lo principal.

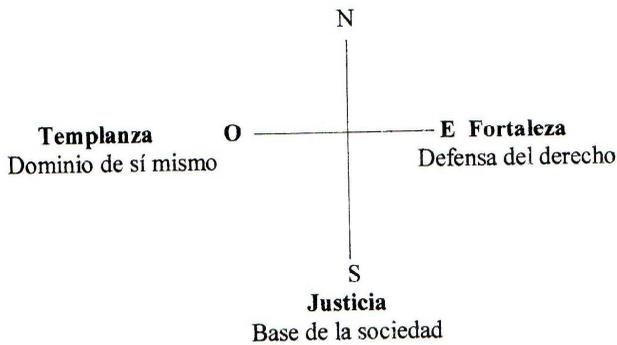
9° *Ahora con dos cañas cruzadas señalad los cuatro puntos en un mapa.* Y lo hacían transportando la orientación del suelo, que es lo natural, a la pared y el mapa, que es lo artificial. Y para que mejor lo entendieran, descolgaba el mapa, lo tendía en el suelo, les decía (v. gr.) que aquel mapa representaba a España, y ya señalaban en él N., S., E. y O., conviniendo en llamar Norte lo de arriba, Sur lo de abajo, Este lo de la derecha del que mira el mapa, y Oeste lo de la izquierda. Quedaban aprendidos los puntos cardinales en los mapas colgados.

10°. Conclusión.- Para concluir esta lección, tendía en una mesa, sobre las tablas o en la arena, a un niño boca abajo, con las manos y pies tendidos en cruz. Circundaba al niño con una línea y mandándole levantar resultaba una cruz latina y decía: *Como hay cuatro puntos cardinales para orientarse al marchar por el mundo físico, así hay cuatro puntos cardinales para orientarse en el mundo de lo moral: estos cuatro puntos son las cuatro virtudes cardinales, correspondiendo la Prudencia al N., en la cabeza; la Fortaleza al E., en la rectitud y firmeza de la mano derecha; la Justicia al S., en la rectitud y fortaleza de las piernas, y la Templanza al O, en la mano izquierda, con la cual se come y se bebe, cuando con la derecha se parte o escancia.*

Y concluía todo con un hermoso canto movido y actuado acerca de los cuatro puntos cardinales y las cuatro virtudes cardinales (o principales).



Prudencia
Norte de la vida



ANEXO II: Los puntos cardinales.

18. LOS PUNTOS CARDINALES

Moderato



ANEXO III: *La lectura y Al terminar la clase.*

8. LA LECTURA I

Moderato

Ha-bla li-bro mí-o ha-bla sin ce-sar, lo que tu me
di-gas nun-ca he de olvi-dar. Te le-o con gus-to
y con a-fi-ción, mar-can-do los sig-nos de pun-tu-a-ción.

The musical score is written in 2/4 time with a key signature of one flat (Bb). It consists of three staves of music. The lyrics are written below the notes. The first staff contains the first line of lyrics, the second staff the second line, and the third staff the third line. The music is in a simple, melodic style.

2. AL TERMINAR LA CLASE

Marcha

Ya dió fin nues-tra ta-re-a. Ca-da cual vuel-va a su ho-gar. Sin que
dar-se por las ca-lles a re-ñir y dis-pu-tar. A re-ñir y dis-pu-
tar, a re-ñir y dis-pu-tar. Ya dió tar. Que los ni-ños en las ca-lles se a cos-
tum-bran a ha-blar mal, a fal-tar a sus de-be-res y a ul-tra-jar la an-cia-ni-
dad. Que los dad. Y a ul-tra-jar la an-cia-ni-dad, y a ul-tra-jar la an-cia-ni-dad.

The musical score is written in 4/4 time with a key signature of one flat (Bb). It consists of four staves of music. The lyrics are written below the notes. The first staff contains the first line of lyrics, the second staff the second line, the third staff the third line, and the fourth staff the fourth line. The music is in a simple, melodic style.

ANEXO IV: Distribución de instrumentos y voces

Flauta de pico	-Chocarro Echandi, Oihane -Rosales Sánchez, Verónica -Vera Conesa, Sonia
Carillón	-Cortés García, Luz Marina -Gómez Mantas, Lorena -Román Merlos, M ^a Rosario
Vientos	<i>Clarinete:</i> -Aguilera Jiménez, Blanca <i>Clarinete:</i> -Quijano López, Lucía <i>Trompeta:</i> -Martín Román, Eduardo <i>Trompeta:</i> -Porcel Saavedra, Samuel <i>Trombón:</i> -Calvo Sánchez, Rafael
Guitarras	-Caro Maldonado, José Antonio -Moleón Navarro, Raquel -Montes Muñoz, Raquel -Sánchez Alcaide, María del Carmen
Pequeña percusión/Voz	-Arjona González, M ^a Victoria -Castillo Alarcón, Alejandro -Castro Castellano, Maribel -Espigares Carrillo, Ricardo -García Hidalgo, Araceli -Nieto González, Juan Rubén
Coro	Resto de alumnos y alumnas.

UN MODELO DE FORMACIÓN PARA UNA REALIDAD

José A. Torrado del Puerto
Real Conservatorio Superior de Música de Madrid
josea.torrado@torradoybonet.com

Introducción

La formación del profesorado en general, tanto inicial como permanente, recibe, actualmente, especial atención desde la perspectiva de la política educativa (valórense las políticas de formación que se están realizando en nuestro país y en los de nuestro entorno), investigación (Schön, 1987; Atkinson y Claxton, 2002), e incluso por las equipos directivos de centros educativos (Torrado en prensa). Este foco no es casual, las investigaciones realizadas al respecto en el ámbito de las enseñanzas musicales muestran que una parte importante del profesorado entiende que lo mejor que pueden hacer por sus alumnos es, tan sólo, transmitir sus conocimientos (Torrado, 2003, Torrado y Pozo 2006; Torrado y Pozo 2008; Bautista 2008). Esta situación no parece promover la autonomía ni la autorregulación que en el siglo XXI se espera de la educación; tampoco parece incrementar la motivación necesaria (más bien, parece inhibirla) ni la creatividad, aspecto primordial en este tipo de enseñanzas.

Las reformas educativas llevadas a cabo hasta ahora y los diferentes modelos de formación del profesorado puestos en práctica no han supuesto para la educación los avances que se esperaban. El tiempo transcurrido nos permite ver con algo de claridad las causas del escaso éxito. A saber, las actuaciones de los profesores en el aula no cambian por decreto y el “conocimiento” que se “transmitía” a los profesores no surtió el esperado efecto en las clases. De hecho, el modelo de formación basado en la observación sobre cómo otros maestros imparten sus clases y el ensayo-error no han mostrado buenos resultados. Así, Kanheman y Tversky (1990) afirman que, sin retroalimentación y sin

reflexión, diez años de experiencia docente pueden contar lo mismo que un año de experiencia repetido diez veces. Los modelos que esperan que los profesores transfieran a la práctica los conocimientos recibidos en las clases de didáctica, pedagogía, o psicopedagogía no están pareciendo ni sencillos ni eficaces. Los modelos basados en la reflexión sobre la práctica nos llevan a una comprensión mayor sobre lo que hacemos pero no parecen implicar una mejora considerable de la práctica real en el aula (Atkinson y Claxton, eds, 2002).

¿Qué podemos hacer?

Furlong (en Atkinson y Claxton, 2002) explica que los estudios realizados sobre el pensamiento de los profesores muestran que sus creencias primigenias (las ideas, aprendidas a lo largo de la experiencia de vida) influyen profundamente en su práctica y en el modo en que reciben la información que reciben. Kennedy (1997, citado también en Atkinson y Claxton, 2002) dice “la capacidad que tienen las investigaciones de afectar a la práctica dependen de su habilidad para influir en la mentalidad de los profesores”.

De hecho disponemos de teorías (Claxton, 1995), esquemas (Carretero, 1994), mapas (Pozo, 1996) que son representación de una situación concreta o de un concepto que permite manejarnos internamente y enfrentarnos a situaciones iguales o parecidas en la realidad. Estos mapas, teorías o esquemas, o esa *mentalidad* de la que habla Kennedy (1997), son los que “dictan” nuestra actuación en el aula: valoramos una situación y actuamos en consecuencia. Cambiar, por tanto, nuestras acciones educativas, pasa por interpretar la realidad con teorías más elaboradas o desde mapas más complejos y eficaces (Torrado 2003, Torrado y Pozo 2006).

Esto es lo que debemos y, en nuestro caso, queremos hacer, cambiar la realidad de nuestras aulas. Y eso, como parece claro, pasa por que los profesores cambien, modifiquen o doten de complejidad esos mapas a través, no

sólo de la reflexión, sino de un auténtico proceso de metacognición (Mateos, 2001).

De hecho, parece no haber duda de la relación que hay entre las teorías, representaciones, mapas y la práctica en el aula. No obstante, diferentes estudios nos muestran que es más fácil cambiar las concepciones que la propia práctica (Martín y Cervi, 2006). Así, en el ámbito de la enseñanza de la música instrumental hemos podido comprobar que esa distancia suele implicar que los profesores mantienen concepciones más avanzadas que sus propias prácticas (Torrado, 2003; Torrado y Pozo, 2006).

A modo de aclaración, sólo a través de estrategias que favorezcan los procesos de metacognición, se puede conseguir, utilizando la terminología de Karmiloff-Smith (1992), redescibir nuestros mapas o teorías para que permitan una interpretación más compleja de la realidad y, con ello, se produzcan verdaderos cambios en las aulas.

¿Cómo vamos a realizarlo?

Actualmente existen diferentes acercamientos a la formación del profesorado (para mayor abundamiento sobre el particular recomendamos la revisión de Atkinson y Claxton, 2002) y, en un sentido poco estricto, todos parecen compartir la idea de que cambiar la realidad del aula pasa por promover esa metacognición de los profesores y que ésta puede tener lugar, según Atkinson (2002), creando un ambiente propicio en el que los docentes puedan progresar en el uso de sus habilidades intuitivas así como del pensamiento analítico y reflexivo.

Los modelos basados en catequesis constructivas, insistimos, se han mostrado ineficaces como promotores de un cambio real en el aula y han dado paso a modelos que permiten el acercamiento de los profesores a esas representaciones implícitas desde las que explican y toman decisiones relacionadas con sus actividades educativas. La reflexión sobre la propia práctica educativa es una vía aparentemente eficaz para permitir un acercamiento del profesor a estas –sus– teorías implícitas y así tener la

posibilidad de sofisticarlas y explicar lo que ocurre en el día a día del aula de forma más elaborada y, por tanto, tomar otras decisiones. Insistimos, siempre que exista un entorno que lo permita.

La realidad económica, los horarios de este tipo de instituciones educativas¹, entre otros aspectos no permiten que todos los profesores tengan acceso a modelos de formación donde se tutele la propia acción educativa y sea ésta desde la que se gestione un verdadero plan de acceso de éstos a sus propias teorías implícitas (representaciones, mapas, planos). Esta realidad nos ha obligado a diseñar otro modelo más versátil y adecuado a las posibilidades y necesidades concretas de este tipo de instituciones de educación artística, donde la optimización de todo tipo de recurso es prioritaria (academias, escuelas de música y danza, etc.) y creemos igualmente eficaz.

En concreto, se ha diseñado un plan de formación pedagógica y de gestión para aquéllos que deban organizar, promover entornos y liderar los cambios que se puedan producir en sus centros, es decir, los directores pedagógicos.

1

Esta experiencia se ha llevado a cabo en La Escuela de Música Creativa. Esta es una institución privada que tiene entre sus fines la enseñanza de la música y la difusión de la misma ligada a la creación actual.

La Escuela de Música Creativa ofrece dos servicios principales relacionados con la enseñanza de la música en dos ámbitos diferentes: el sector privado y el público:

Ámbito privado:

El servicio de enseñanza musical especializada en el sector privado va dirigido a un mercado formado por aquellas personas que desean recibir dicha formación.

Ámbito público:

El otro servicio principal que ofrece Música Creativa es el de la gestión de escuelas municipales de música. Su mercado son los ayuntamientos que desean ofrecer a sus vecinos este servicio mediante la gestión indirecta de profesionales expertos en el sector.

La escuela de Música Creativa cuenta con una plantilla de más de 200 profesores y gestiona 15 escuelas de música municipales además del trabajo en su ámbito privado.

Entendemos que el análisis colectivo de la situación pedagógica de los claustros y el trabajo por proyectos desde una posición autónoma y protagonista, inhibirán la resistencia al cambio, y promoverán la implicación de los profesores en el propio proceso de revisión de sus decisiones educativas y de intervención, activando así en ellos todos los motivos que les permitan dirigirse a la realización de la tarea y persistir en ella.

En suma pretendemos que nuestros directores “sean”, fomentando el uso de su intuición a través de la toma de decisiones tuteladas, en lugar de que “sepan”, por eso no sólo les transmitimos información. Entendemos que, desde esta perspectiva, podrán liderar la formación de sus profesores a través de la generación de entornos donde, como expusimos anteriormente: *los docentes puedan progresar en el uso de sus habilidades intuitivas así como del pensamiento analítico y reflexivo* (Atkinson, 2002).

¿Cómo conseguimos que los directores *sean* en lugar de que sólo *sepan*?

El fin era tutelar a los directores pedagógicos en su acción directiva. Para ello se configuró un plan de acción consistente en:

- Sesiones de reuniones previas al comienzo de curso.
- Sesiones de reunión con los claustros.
- Sesiones de reuniones mensuales a lo largo del curso.

Reuniones previas

Se realizaron unas sesiones previas al comienzo de curso con los directores. El objeto de estas sesiones era, por un lado, promover una toma de contacto de los directores con diferentes teorías sobre el aprendizaje. Por otro, plantear por parte del tutor temas de discusión, en el fondo de reflexión, sobre aspectos relativos a la acción educativa de sus profesores. La idea era que los directores analizasen la situación educativa de sus claustros y se activasen en la dirección de promover posibles vías de mejora en sus claustros. A modo de ejemplo tratábamos temas del tipo:

- Modelos de profesores

- Objetivos de los profesores
- Relación entre objetivos y actuaciones
- Modelos de alumnos que generan los diferentes modelos de enseñanzas.
- Cómo se aprende.
- Relación entre el modelo de enseñanza y el modelo de alumno.
- Cómo conseguir que los profesores del claustro se impliquen en la reflexión sobre estos temas.

Las opiniones que iban surgiendo se iban representando en la Pizarra Digital Interactiva con lo que conseguimos generar una “visión” colectiva de nuestras manifestaciones.

El objetivo de esas reuniones era generar una “consciencia” colectiva sobre qué se iba a hacer el resto del curso con los claustros. Así lo describe Amelia Caro, directora de la entidad, en un trabajo de investigación (Caro, 2008). Las conclusiones a las que se llegaron y que marcarían el proceso a desarrollar a lo largo del curso fueron las siguientes:

“En concreto se plantea que el fin de la enseñanza es generar un modelo de alumno con determinadas competencias genéricas (o aplicables en todos los ámbitos de la vida), como la comunicación, el trabajo en equipo, el pensamiento creativo, la mejora del propio aprendizaje (aprender a aprender) y la autonomía.

La música, las capacidades musicales y los contenidos (antes el principal foco de atención) pasarán a ser el medio para desarrollar estas competencias y no el fin en sí mismo.

Este modelo pedagógico pretende:

- *Generar personas que sean capaces de aplicar dichas competencias en la vida real (capacidades de autonomía, creatividad, trabajo en equipo, aprender a aprender, etc.) y que tengan la posibilidad de desarrollarse profesionalmente.*

- *Una forma de aprendizaje muy contextualizada – hay que vivir la experiencia de la música en su propia persona y a su manera.*
- *El resultado se describe en términos cualitativos, no cuantitativos. Se describe el grado de desarrollo de la capacidad y el grado de aplicación práctica. La competencia se puede describir pero será asimilada y vivida de manera diferente por cada individuo.*
- *Para la evaluación y el control de calidad, se busca evidencia de que las competencias se estén aplicando en la música y en la vida. La evaluación es cualitativa (no cuantitativa) tanto por parte de la escuela / profesor como por parte del alumno. Se evalúa el grado de desarrollo de la capacidad y su grado de aplicación práctica”*

Una vez finalizadas las reuniones previas y consensuadas estas ideas expuestas por la directora se generó una máxima: Promover la reflexión de los profesores sobre lo que hacen en las aulas para valorar la relación que hay entre lo que hacen y lo que ocurre a sus alumnos.

Sesiones con los claustros

Para llevar a cabo esta tarea se realizó una reunión con el conjunto de claustros, sesión de apertura de curso, donde el tutor presentó las intenciones de lo que sería el nuevo curso y la directora expuso, en la línea de las argumentaciones expuestas anteriormente, el modelo de alumno que esperaba que se generase en la institución. Posteriormente, se realizó una sesión con cada uno de los claustros y el tutor con el objeto de promover la reflexión de los asistentes sobre aquellas partes teóricas en las que los directores pedagógicos no se sentían aún lo suficientemente competentes (de hecho a ellos se les estaba formando paralelamente en esa línea). Concretamente se trabajaron aspectos relativos a procesos cognitivos.

Reuniones mensuales

El curso comienza, tenemos un objetivo compartido y concreto pero los directores, de forma intencionada, no tenían instrucciones sobre cómo actuar. ¿Por qué? Sencillamente porque compartíamos la opinión de Schön (1987) *la práctica profesional tiene al menos tanto que ver con el hallazgo del problema como con su solución*. De hecho se esperaba que su intuición fuese la que operase. Los claustros son cambiantes, requieren una adaptación al momento del claustro y no se espera que los directores expliquen a sus profesores cómo son las cosas, tan sólo que detecten necesidades o problemas con el objeto de promover un entorno de innovación pedagógica en sus claustros.

De hecho, la tutela mensual consistió en plantear los problemas que iban ocurriendo a lo largo del mes en sus respectivos claustros, valorar las decisiones tomadas, plantear qué se podía hacer. Previo a estas reuniones, los directores enviaban al tutor un acta que reflejaba lo ocurrido en sus claustros y sus opiniones al respecto.

En su intervención en los claustros, diferentes directores utilizaban distintas estrategias para trabajar sobre aquella máxima expuesta. Unos planteaban en sus claustros o reuniones con los profesores preguntas del tipo:

¿Qué pensáis sobre la convocatoria, para qué y por qué estamos convocados?

Otros en cambio:

El objetivo de esta lectura es hacer una reflexión compartida acerca de:

- *Los distintos **modelos de profesorado** que en dicho documento se reflejan.*
- *Cuáles son las **características** más representativas de cada uno de los modelos.*
- *Hacer un “**autoanálisis**” acerca de cómo nuestro quehacer como docente puede encajar en un modelo u otro.*

En las reuniones mensuales se formulan preguntas por parte del tutor relativas a por qué habían sido esos los temas y no otros, qué respuestas esperaban de los claustros, etc. Al comienzo, los directores siempre utilizaban en sus sesiones temas que recientemente habíamos trabajado en las reuniones con ellos. El formato de trabajo también era similar. A medida que avanzaba el curso, se observaba cómo iban tomando sus propias decisiones sobre qué temas tratar y, sobre todo, acerca de cómo tratarlos. En algunos casos, la diferencias entre el formato y/o tema usado en sus reuniones y lo que hacían en sus claustros era realmente distante, aun manteniendo el objetivo del comienzo de curso. Así, se observaba cómo valoraban las reacciones de claustro, hasta el punto de variar sus actuaciones:

“Mi objetivo, además de los mencionados, era realizar una actividad diferente, más activa y que supusiera una mayor implicación por parte de los profesores, a los que noto un poco aburridos del sistema “comentario-debate”.

Para tal fin he diseñado la actividad que describo a continuación:...”

Realizaban valoraciones por sí solos y trazaban nuevos objetivos a partir de dichas valoraciones:

Comentarios de pasillo como:

“Ahora empiezo mis clases siempre preguntando...”, “es divertido y me gusta preguntar”, “es un buen comienzo aunque pienso que no suficiente ya que debería haber una base más sólida con unas intenciones pedagógicas más firmes. (Todo se andará)”.

¿Qué ocurrió a final de curso?

Si bien no teníamos herramientas metodológicas fiables, tampoco se diseñaron puesto que la experiencia no tenía un carácter de investigación, contábamos con las actas y valoraciones que los directores enviaban después de sus

claustros, además de los comentarios que hacían en las reuniones que manteníamos. Interpretando esos datos, pudimos observar que el final de curso fue significativo, los directores no podían explicitar lo que habían aprendido y /o mejorado. En cambio era evidente que “hacían” de forma diferente a como actuaban en cursos anteriores, incluso valoraban aquello que antes no habían valorado. Así, ante la petición de valoración concreta del curso, lo recogido en el documento era:

“Sirvió, al menos a mí, para reflexionar y darme cuenta de que la reflexión muchas veces viene después de la sensación. Cuando cantamos o tocamos música experimentamos sensaciones a partir de las cuales podemos mejorar y sacar consecuencias mediante la reflexión posterior”.

“Creo que todo lo tratado a lo largo de las jornadas de coordinación pedagógica ha servido fundamentalmente para hacer de la reflexión sobre nuestro trabajo, algo cotidiano, cosa que aunque parece muy obvia, sin embargo no es demasiado habitual, los docentes siempre corremos el peligro de hacer que nuestra práctica caiga en la rutina inmovilista”.

O utilizaban este espacio para manifestar conclusiones del tipo:

“...es difícil equilibrar el aspecto conceptual (todos somos constructivistas desde el punto de vista vocacional) y el aspecto procedimental (actuar de forma constructivista es más difícil).

O valoraban su evolución:

“En las actas de mi claustro, esta evolución se ve muy clara si comparo las del principio de curso con las de final. En las primeras, tengo la sensación de tener un protagonismo mayor del deseado, tanto en el

claustró como en el propio documento. Mientras que en las últimas, tengo la sensación de que definitivamente, los auténticos protagonistas son el profesorado y sus opiniones”.

Y ahora, ¿qué estamos haciendo?

Los resultados de esta primera fase, un modelo de directores pedagógicos preparados para generar esos entornos que faciliten la innovación de los profesores, ha dado paso a una segunda fase donde la formación del profesorado toma protagonismo frente a la de los propios directores. El propósito de esta fase es que los profesores expongan proyectos para la innovación. Concretamente, esta fase se resume en el siguiente texto, extracto de un documento mayor enviado a los directores a modo de resumen de las reuniones que se han mantenido antes del comienzo de este nuevo curso:

*De aquí el trabajo sobre proyectos, consiste en exponer a los profesores a una experiencia que les permita acercarse a sus mapas- planos- representaciones- concepciones implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En concreto acercarles a una experiencia que les permita **valorar las relaciones que hay entre su actuación en el aula y lo que les pueda ocurrir a los alumnos.***

El final del documento al que hacemos mención es la siguiente tabla:

En cualquier caso que se pregunten si hacen un **esto** o lo **otro**

<i>¿Hacéis esto?</i>	Tal vez ¿esto otro?
¿Promovéis la reflexión de vuestros alumnos como ayuda para su comprensión y con ello confiáis en que	Decís con detalle a vuestros alumnos lo que tienen que hacer con el

se puedan convertir en autónomos?	propósito de que lo comprendan
¿Fomentáis la reflexión de vuestros alumnos sobre los problemas que encuentran confiando en que así lleguen a generar estrategias que les lleven hacia su solución y con ello fomentar el traspaso progresivo del control?	Dais a los alumnos estrategias y/o soluciones a problemas que aún no tienen o de los que no son conscientes
¿Ayudáis a vuestros alumnos a fijarse metas?	Fijáis a los alumnos metas que deben cumplir o que esperáis que asuman
¿Generáis modelos de alumnos que puedan gestionar sus propios recursos?	Esperáis a que llegue el modelo de alumno motivado a reproducir vuestras ideas
¿Utilizáis la reflexión como objetivo y el “resultado” como medio?	Utilizáis el resultado como objetivo y la reflexión como medio.

Como se puede observar, aquella máxima configurada entre todos al comienzo del curso pasado, sigue activa. El protagonismo fue de los directores, se diseñó una tarea y un

formato accesible a su gestión. Ahora, aun manteniendo el objetivo, cambiamos el formato, los profesores proponen proyectos de innovación con la intención expuesta y los directores deben promover que ese proceso por el que han pasado ellos, lo pasen sus profesores.

En este momento, recién comenzada esta segunda fase, no estamos en situación de comentar más al respecto, aunque nuestras expectativas suponen que los profesores “serán” diferentes en su forma de actuar y progresivamente “sabrán” que lo son y por qué, lo que les pondrá en una situación de, como dice alguno de los directores, auto-actualización constante.

Conclusiones

El objeto de hacer pública esta experiencia era, además de exponer de forma escueta lo que se había hecho o cómo, concluir que la formación del profesorado en entidades educativas puede ser viable a través de unos directores pedagógicos o juntas directivas tutelados. Este formato permitirá llevar a cabo proyectos de formación del profesorado en centros con horarios tan complejos como las academias, escuelas, etc. Además supone una reducción en los costes económicos.

Desde una perspectiva más formativa, entendemos que el hecho de favorecer el uso de la “intuición” de los directores en un entorno tutelado favorece el cambio de actuación de éstos en relación a la gestión de sus claustros. Este entorno, favorecedor de la puesta en escena de la “intuición”, es el primer paso para proceder a un proceso de reflexión, o mejor, metacognición, sobre lo que se está haciendo, facilitando así la redescipción de esos mapas desde los que interpretamos la realidad del aula. Consiguientemente, con la adaptación de nuestros líderes pedagógicos y profesores a las realidades tan cambiantes de la educación, los claustros, el aula será más eficaz.

Bibliografía

- Atkinson, T; Claxton, G. (2002). *El profesor intuitivo*. Octaedro. Barcelona.
- Bautista, a. & Pérez-Echeverría, m. p. (2008). *¿Qué consideran los profesores de instrumento que deben enseñar en sus clases? Cultura y Educación*, 20 (1), 17-34.
- Caro, A. (2008). *Una mirada a la enseñanza de la música moderna en España*. Trabajo de investigación inédito. Universidad Complutense de Madrid.
- Carretero, M. (1994). *Constructivismo y educación*. Madrid: Edelvives.
- Claxton, G. (1995). *Vivir y aprender*. Madrid: Alianza Psicología.
- Kahneman, D; Tversky, A. (1990). *The simulation heurística*, en D. Kahneman, P. Slovic y A. Tversky (eds) *Judgment Under Uncertainty: Heuristic and Biases*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity*. Cambridge, MA: Cambridge University Press. [Trad cast. de J. C. Gómez & M. Núñez, *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza, 1994].
- Kenny, M (1997). *The connection between research and practice*. Educational Researcher, Octubre: 4-12.
- Martín, E. & Cervi, J. (2006). *Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores*. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín & M. de la Cruz (Eds.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 419-434). Barcelona: Graó.
- Mateos, M. A. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Pozo, J. I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza/Psicología Minor (3ª ed., 1999).
- Pozo, J. I., Bautista, A. & Torrado, J. A. (2008). *El aprendizaje y la enseñanza de la interpretación musical*:

- cambiando las concepciones y las prácticas. Cultura y Educación, 20 (1), 5-15.*
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, Jossey-Bass. [Trad. cast. de L. Montero & J. M. Vez: *La formación de los profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós-MEC, 1992].
- Torrado, J. A. (2003). *Las concepciones de profesores de instrumento sobre el aprendizaje de la música. Un estudio sobre la enseñanza de instrumentos de cuerda en los conservatorios profesionales*. Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Madrid.
- Torrado, J. A. & Pozo, J. I. (2006). *Del dicho al hecho: de las concepciones sobre el aprendizaje a la práctica de la enseñanza de la música*. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín & M. de la Cruz (Eds.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 205-228). Barcelona: Graó.
- Torrado, J. A. & Pozo, J. I. "Metas y Estrategias para una práctica constructiva en la enseñanza instrumental". *Cultura y Educación, 2008, 20 (1), 35-48.*

LA ACTIVIDAD MUSICAL CON ALUMNADO HIPOACÚSICO DESDE LA PERCEPCIÓN DEL DOCENTE: ESTUDIO DE CASO

M^a Rosa Salido Olivares
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Granada
rosasalidoolivares@yahoo.com

1. Concepciones previas

La tendencia actual en la escuela se está inclinando hacia la normalización, aceptando la diversidad del alumnado como una fuente enriquecedora de nuevas experiencias a las que muchas veces el profesorado no se encuentra del todo preparado, enseña en ausencia de las medidas necesarias o ambas circunstancias. Con el presente artículo se quiere contribuir, de un modo modesto, al conocimiento sobre una experiencia normalizadora con una alumna hipoacúsica en un aula de música. Se debe tratar de aproximar el sonido como medio para mejorar sus posibilidades y favorecer el lenguaje a través de una nueva vía, la audición. El estudio a narrar desarrolla cuál ha sido la experiencia del docente con una alumna implantada.

Pero antes de exponerlo es conveniente delimitar ciertos términos. ¿A qué se llama hipoacusia? Desde la perspectiva científica-médica, la **hipoacusia** se define como la disminución de la capacidad auditiva, aunque permite adquirir el lenguaje oral por la vía auditiva. Con entrenamiento, un individuo puede integrarse adecuadamente en su medio. Existen diferentes grados de hipoacusia. Concretamente en este estudio se trabaja con una hipoacusia **profunda**, aquella pérdida auditiva que supera umbrales de 90 decibelios. En este caso, sin la ayuda de ningún medio, no se percibe la voz humana aunque ésta sea fuerte.

Por otro lado, se puntualiza y concreta con más precisión el término de la clasificación anterior, categorizando

la hipoacusia en relación a diversas variables, las más importantes son: la localización de la lesión, el grado de pérdida que se produce a consecuencia de esa lesión y el momento evolutivo en que aparece. Respecto a la localización de la lesión, definimos a ésta como una hipoacusia **neurosensorial o de percepción**, la cual se relaciona con alteraciones del oído interno y las vías nerviosas. Afecta tanto a la intensidad como a la frecuencia del sonido.

En general los sonidos graves los oyen relativamente bien. Respecto a los sonidos agudos, sí acusan una pérdida auditiva. Las hipoacusias perceptivas son permanentes y no tratables, excepto por el uso de audífonos o en algunos casos, el uso de implantes cocleares.

En nuestro caso, estamos hablando de una hipoacusia que afecta a ambos oídos, llamada también hipoacusia **bilateral**. Por tanto, se deben usar dos audífonos. Igualmente, esta deficiencia dificulta la adquisición del lenguaje oral y el pensamiento verbal, alterando la percepción del entorno y la construcción de conocimientos. Afecta también al desarrollo socioafectivo y a la integración socio-laboral.

La última aclaración terminológica corresponde al momento en el que se produce la pérdida de audición. El caso, el cual nos ocupa, se trata de una hipoacusia **prelocutiva**, ya que aparece en el nacimiento o adquirida antes de los cinco años cuando todavía no se ha completado el ciclo de aprendizaje verbal.

Existen unos condicionantes que, al parecer, son más significativos en el desarrollo de la deficiencia auditiva. Podemos citar en primer lugar una relación de dependencia con factores internos, como la gravedad del trastorno y la edad de aparición (Gutiérrez, 2005). También, los factores externos hacen referencia a diversas situaciones y contextos (familia, escuela), en los que el sujeto está inserto y de los que pueden derivar dificultades para la capacidad auditiva.

El estado socioeconómico de la familia, es una de los más relevantes. Aquellas familias que cuentan con mayores recursos económicos tienen más posibilidades de proporcionar a sus hijos con deficiencia auditiva el acceso a

un medio más estimulante y a una educación temprana y de calidad. En concreto, la atención educativa temprana es una pieza clave en este desarrollo.

La alumna estudiada posee una hipoacusia neurosensorial bilateral profunda paliada con un **implante coclear**. Por ello, debemos hacer mención a este tipo de técnica auditiva. El implante coclear es un aparato que sirve para recuperar la audición en los casos de sordera profunda bilateral y se compone de partes internas y partes externas. Las partes internas se colocan mediante cirugía clínica con anestesia general y se componen del estimulador/receptor y los electrodos que van conectados a la cóclea. Las partes externas se componen del procesador de la palabra, el cable, el micrófono y la antena.

Todo ello funciona de la siguiente manera: Los sonidos son recogidos por el micrófono, los cuales pasan por el procesador a través de un cable que conecta el auricular con el procesador, en una señal eléctrica codificada, esa señal eléctrica es enviada por el cable a la bobina transmisora (antena) la cual contiene un imán que, por efecto del campo magnético, tiene la función de mantener unida y sujeta la bobina con la parte interna. La bobina además recoge la información codificada del procesador y la traslada al transductor (receptor) mediante ondas de radiofrecuencia. La señal viaja hasta el filamento de electrodos los cuales se encuentran ubicados en la cóclea y estimulan el nervio auditivo que a su vez transmite la señal eléctrica al cerebro donde es interpretada como sonido.

El llevar estos medios, no significa que el/a niño/a vaya a desarrollar espontáneamente el habla, sino que tiene que aprender a oír a través de la misma. Tiene que aprender a identificar los sonidos, saber lo que significan y responder adecuadamente. Se ha observado mayor éxito con el implante en aquellos niños/as que están en programas educativos, que enfatizan el uso de audición en todas las áreas de aprendizaje.

2. Diseño y planificación del estudio

El estudio de caso se centra en un colegio público de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Navarra, ubicado en una zona céntrica urbana. Consideramos el estudio de caso como una herramienta que nos permite penetrar en la experiencia educativa del docente-investigador y llegar a una comprensión más profunda de la misma. Encuadrado dentro de una metodología cualitativa, se pretende describir e interpretar las actuaciones que se suceden en el aula de Música desde el punto de vista docente. Los **objetivos** específicos que nos planteamos son los siguientes: a) Determinar qué percepciones tiene la maestra de Música sobre la alumna hipoacúsica en el desarrollo de las actividades musicales del aula. b) Analizar las respuestas musicales percibidas de ésta en el aula.

El proceso de investigación se inicia en noviembre de 2006 con una duración de ocho meses en el campo de estudio. Conlleva una serie de etapas:

- **Etapas de exploración y reconocimiento**, se inicia con la localización y búsqueda de información objetiva de los datos y tipología de déficit que padece la alumna del centro. Se realiza entrevistas de manera abierta e informal a la directora, psicólogo y docentes que atienden a la alumna.

- **Etapas de recogida de los datos**. En ésta, tenemos contacto con la realidad, el aula de Música, la alumna hipoacúsica y el resto de alumnado. El docente hace una observación participante de todas las clases. Para registrar y almacenar los datos observacionales se han utilizado sistemas narrativos (notas de campo) y registro tecnológico (grabaciones de video). Por otro lado, en el diario de campo se contempla un registro diario de actividades, los objetivos concretos de cada día, los comentarios del desarrollo de la investigación, el registro de observaciones y de las entrevistas realizadas, así como una evaluación del desarrollo y de la información.

- **Etapas de análisis de la información recogida e interpretación de los resultados** se sigue el siguiente proceso: reducción de datos; organización, archivo a través de

documentos informáticos y sistemas de categorías y la transformación de datos. En la elaboración del sistema de categorías se ha aplicado un procedimiento mixto (deductivo-inductivo) que parte de las preguntas de investigación y el cual sufre un ciclo de reorganización, revisión y contraste periódico cada cierto tiempo. Una vez elaboradas las categorías, se estructuran en torno a cuatro macrocategorías: Práctica educativa, Percepciones, opiniones y sentimientos del docente; Contexto educativo; Alumna hipoacúsica. Para este proceso hemos hecho uso del programa Nud*ist como herramienta de ayuda. Para comprobar la veracidad de las informaciones recogidas se ha recurrido a procedimientos de triangulación de datos a partir de la revisión de las fuentes. El hecho de permanecer en el campo durante un prolongado espacio de tiempo minimiza la tendencia de la alumna participante a exhibir comportamientos artificiales.

- **Eta** de elaboración de las conclusiones. Se elabora un informe donde se recogen las reflexiones a las que llega la investigadora tras el estudio.

3. Características de los participantes y el contexto educativo

En el desarrollo del estudio se ha realizado diversas conversaciones y entrevistas a docentes y/o profesionales que de alguna manera intervienen en la educación de la alumna hipoacúsica. Dada la limitación del artículo tan sólo mencionaremos las características de la **alumna hipoacúsica** estudiada en la presente investigación. Nace en un entorno económico y sociocultural alto. En el momento del estudio la niña tiene siete años y cursa primero de primaria. La pérdida auditiva es detectada al nacer y se confirma el diagnóstico a los cuatro meses de edad: Hipoacusia Neurosensorial Bilateral Profunda.

La niña acude durante tres años a estimulación temprana hasta el momento de la escolarización. El primer implante se coloca a los seis meses en el oído izquierdo. Cuando tiene tres años y medio se le inserta un segundo implante coclear en el oído derecho. Se ha escolarizado en un

colegio de normooyentes sin adaptación curricular. En Educación Infantil recibe apoyo escolar con logopeda y extraescolarmente. En Educación Primaria, está totalmente integrada, acude a clases de refuerzo en lengua y matemáticas.

La niña utiliza la comunicación oral, teniendo un desarrollo del lenguaje y del habla adecuado para su edad. Se expresa oralmente de forma totalmente comprensible y su habla es inteligible. El implante coclear le posibilita una audición funcional, pero no es normal. La evolución en el proceso de implantación ha sido satisfactoria, ya que obtiene un elevado rendimiento del procesador del oído izquierdo y está cómoda con ambos sistemas.

Habría que hacer una alusión breve al contexto en el que se desarrolla el estudio para que el lector se haga una visión general. El **aula de Música** está ubicada en la planta baja del centro lejos del aulario y orientada al exterior, aunque no se escucha demasiado ruido de éste. La clase tiene en la mayor parte de su espacio mobiliario, quedando un pequeño espacio libre en el centro, el cual tiene cintas adhesivas que forman un pentagrama gigante. Alrededor de las paredes existen armarios para guardar instrumentos y material didáctico, los cuales no tienen demasiada accesibilidad porque al no contar con mucho espacio en la sala tienen mesas y sillas delante de éstos.

También hay un ordenador y equipo de música en una mesa cercana a la del docente. En las últimas sesiones se utiliza un equipo de música más potente con altavoces grandes e independientes, más adaptado a las necesidades de la alumna hipoacúsica. Detrás de la mesa del profesor están colgadas en la pared dos pizarras, una de ellas pautada. Los instrumentos con los que cuenta el aula son de pequeña percusión y de lámina, muchos de ellos deteriorados con el paso de los años.

4. Resultados y conclusiones

Esta alumna hipoacúsica posee unos factores internos y externos favorecedores que han influido en el **desarrollo**

evolutivo con éxito de los implantes como la implantación temprana en ambos oídos, estimulación auditiva tanto en profesionales como en el entorno familiar, la pertenencia a una familia de nivel socioeconómico y cultural alto. Éstos le han valido para conseguir una audición funcional. Y consecuentemente, influir a nivel educativo en la escolarización en un centro de normooyentes, así como en las actitudes e intereses con los que afronta la alumna las clases y en concreto la de música.

A pesar de tener buenas actitudes y capacidad, es importante señalar que el **entorno** y las circunstancias temporales en las que sucede la clase de música no son las condiciones más idóneas para beneficiar a alguien con déficit auditivo. Ésta se imparte los viernes a última hora de la tarde y en el estado anímico del alumnado aflora el cansancio de toda la semana y la euforia por el fin de semana. Eso, se traduce en actitudes nerviosas entre el alumnado, algo descontroladas a veces, alboroto en el aula y ganas de hablar. En este entorno, la alumna hipoacúsica manifiesta actitudes de desconcierto y algunas veces evasivas en momentos de alboroto, ya que no percibe bien la información del docente y se descentra. Aunque un factor que influye notablemente y que suaviza esta dificultad para oír es el grado de atención de la alumna y la cercanía al docente y/o la fuente sonora.

La **atención** de la alumna hipoacúsica, por tanto, se considera una circunstancia fundamental para que ésta sea consciente y comprenda las indicaciones del docente. Los momentos de atención se caracterizan por mantener una posición corporal inmóvil y una mirada constante al docente. El contacto visual es muy importante para la alumna hipoacúsica. Necesita la ayuda de la visión para completar la información que se transfiere por vía auditiva. Frecuentemente busca una confirmación mirando al docente y a su compañera. Cuando la alumna hipoacúsica tiene una atención dispersa, es capaz de aislarse fácilmente del entorno. A veces el docente tiene que hacer varias llamadas de atención para que reaccione, sobretodo si hay un ambiente ruidoso.

La **actividad física** es una forma característica de aislamiento y distracción para la alumna hipoacúsica, incluso cuando ésta está sentada. El docente la considera como una válvula de escape al esfuerzo de momentos de atención, llegando la alumna a provocarlo voluntariamente algunas veces. Conforme avanza el tiempo se percibe una disminución de la actividad física en las últimas sesiones, coincidiendo también con un aumento del tiempo de atención. La alumna hipoacúsica recurre también al movimiento para expresar con el cuerpo lo que debe decir verbalmente y al mismo tiempo satisfacer su necesidad física. Lo hace incluso en casos donde el docente no ha hecho explícita esa indicación en la actividad.

A pesar de tener cierta **introversión**, la alumna hipoacúsica se hace notar en determinados momentos en el aula. Cuando se siente protagonista le agrada, manifestando alegría por ello, tanto a nivel verbal como corporal. Otras veces ha tenido comportamientos algo egocéntricos, aislándose de su exterior y centrándose en lo que le ocurre, sin reparar a que puede interrumpir la clase. Situaciones que se consideran normales o sin importancia, a la alumna hipoacúsica le angustian, no es capaz de solucionarlas y demanda ayuda al docente. La impresión de la maestra de música y de otros docentes es que está acostumbrada a ser el centro de su entorno familiar, y en la escuela, parece que también quiere esa misma atención.

Otra cuestión, es la actitud ante las preguntas en grupo, en pocas ocasiones suele contestarlas. Sin embargo, si se le pregunta expresamente a ella, responde. Es necesario mantener un continuo contacto con ella para ver cuál es su reacción. A veces responde desfasada respecto al grupo, considerándose dentro de la normalidad, ya que tarda algún tiempo en procesar la información recibida. Ese desfase también se observa en los comienzos de los ejercicios.

Quizás también por su carácter tiene **relación con un círculo reducido de alumnado** de la clase. Fundamentalmente se relaciona con su compañera de mesa y la niña sentada delante de ésta. Para la alumna hipoacúsica le

han servido de apoyo para verificar en todo momento lo que se está haciendo, aunque algunas veces la han distraído. La docente ha tenido que llamar con frecuencia la atención de las tres para que enganchen con la actividad que el grupo clase está realizando. Es aconsejable tener al lado de un/a alumno/a hipoacúsico/a, un/a compañero/a que le ayude en todo momento, siendo su apoyo, pero al mismo tiempo que no suponga una distracción para éste/a.

La **agudeza visual** es un aspecto desarrollado en la alumna hipoacúsica, el cuál lo explota al máximo. La información que obtiene completa a su percepción auditiva, dándole una comprensión global de lo que sucede. En ese sentido, es una niña despierta y además cuenta con una **buena capacidad intelectual** que le ayuda para desenvolverse en el aula. Con las explicaciones y algunos apoyos visuales es capaz de comprender todo lo que se realiza en clase. Cognitivamente, su comprensión es buena, a pesar de su déficit.

Sin embargo, se le detecta cierta inseguridad. Tiene decisión para llevar a cabo cualquier actividad, pero si tiene algún ápice de duda en su respuesta, ella mira a su compañera de mesa. Cuando sus respuestas no son coincidentes, la alumna hipoacúsica deshecha la suya, siempre piensa que su contestación es errónea y no espera a la corrección del docente. En los casos, que es consciente de hacerlo bien, no busca esa comprobación con la compañera.

La **práctica educativa** ha estado marcada en función de los objetivos planteados tras la evaluación inicial realizada sobre aspectos del sonido y sus cualidades, el canto y la expresión rítmica. Los objetivos son planteados para todo el alumnado por igual, aunque el nivel de exigencia en determinados contenidos no es el mismo para la alumna hipoacúsica que para el resto de alumnos/as. El docente pretende que la alumna hipoacúsica desarrolle todas las actividades, independientemente del resultado que consiga. Se plantean objetivos claros y concretos que se pueden ejecutar en un periodo corto de tiempo. Algunos de éstos, se han pensado específicamente para la alumna hipoacúsica,

pero la puesta en práctica es con todo el alumnado. Uno de ellos ha sido el de percibir la música desde la vibración, el cual ha resultado bastante interesante tanto para ésta como para el resto.

Los objetivos a los que el docente ha dado mayor dedicación han sido a los relacionados con la audición. El propósito ideado ha sido trabajar la audición desde el punto de vista de la percepción de cuentos, la discriminación de sonidos cotidianos, de animales y del propio cuerpo, reconocimiento de timbres, notas musicales y ritmos, así como de varios instrumentos con timbres diferenciados entre sí. Por otro lado, también se ha trabajado las cualidades del sonido desde el juego, con la intención de hacer consciente al alumnado de estas cualidades y reforzar en la alumna hipoacúsica un trabajo auditivo.

También se ha dado importancia al canto y a la expresión vocal. La finalidad es que el alumnado cante y utilice su voz con fines expresivos. Por supuesto, para la alumna hipoacúsica el objetivo es el mismo. En muchas ocasiones, el docente mezcla la actividad vocal con la expresión corporal para que complemente el mensaje verbal que se trasmite.

En cuanto al ritmo, en principio se trabaja el concepto de pulso desde la práctica. Poco a poco se introduce el silencio de negra y corcheas. La práctica rítmica se lleva a cabo con percusión corporal fundamentalmente. En contadas ocasiones se realiza con instrumentos de percusión, concretamente con el pandero. La instrumentación se ha trabajado a nivel individual o por parejas, tanto con panderos como con instrumentos de lámina (xilófonos y metalófonos) dadas las características del alumnado. La expresión corporal como tal se contempla en muchas de las actividades propuestas, aunque no es su objetivo principal. Básicamente se practica la expresión corporal y danza libre para que el alumnado exprese espontáneamente con su cuerpo como siente la música.

La práctica educativa se ha llevado a cabo considerando el docente una serie de estrategias

metodológicas y comunicativas como el centrar la atención de todo el alumnado antes de hablar, mantener un permanente contacto visual con la alumna hipoacúsica, repetir varias veces las indicaciones y buscar una confirmación de que la información ha llegado al alumnado. El lenguaje que utiliza es claro y sencillo, vocalizando y hablando a un ritmo más lento del habitual y expresando con las manos lo que se verbaliza. En bastantes ocasiones usa material visual del tipo cartulinas, dibujos en la pizarra, un programa de ordenador, pentagrama en el suelo, etc.

Durante todas las sesiones, se busca la variedad de actividades para que el alumnado no se canse de éstas y se desmotive. Incluso dentro de una misma actividad, se busca el máximo de variantes para dar dinamismo. Normalmente, el docente suele intercalar la ejecución de variantes estáticas y dinámicas. El docente hace gesticulaciones en las actividades de canto y expresión vocal, bien simulando la altura de las notas con la mano o movimientos alusivos al texto para que sea más comprensible. Por otro lado, se selecciona canciones donde haya un vocabulario asequible a los discentes y tenga, además, un apoyo visual de la letra o dibujos sobre ésta.

En relación a las actividades de ritmo, el docente acompaña al alumnado con el pandero para ayudarles a llevar el pulso y/o ritmo constante. Para la alumna hipoacúsica y algunos otros niños y niñas, el pandero supone una referencia, ya que tienden a acelerarse en la interpretación. En otras ocasiones marca el pulso con el mango de madera de la baqueta en la mesa de la alumna hipoacúsica, transmitiéndole también el pulso a nivel vibrátil. Igualmente, esta estrategia le permite seguir con más detenimiento el desarrollo de la actividad de la alumna con hipoacusia y ayudarle en cualquier momento.

En las actividades donde se trabaja la audición, el docente está en todo momento pendiente de la alumna hipoacúsica para ayudarle en lo posible. En el caso de los dictados melódicos, el docente compara la altura de las notas con una posición en su cuerpo. El alumnado coloca la mano en un lugar diferente del cuerpo al escuchar una determinada

nota, siguiendo el método Kodály. Siempre se da una nota de referencia para que el alumnado compare la nota escuchada con la nota de referencia.

La expresión corporal se desarrolla como expresión libre del propio alumno/a sujeto a ninguna o muy pocas indicaciones. En cuanto a la danza, en las explicaciones de ésta siempre coge a la alumna hipoacúsica como modelo. Así, se asegura que ella está atenta y al mismo tiempo el docente le guía para que sepa cómo moverse. Después, en el desarrollo de la danza el docente procura ponerse a su lado o justo en frente de ella para que ésta se fije en ella mientras baila.

Concretamente en el caso de la alumna hipoacúsica, el docente considera una serie de **medidas de atención a la diversidad** dentro de su clase de Música. Tras varias sesiones en las que se observa comportamientos y actitudes que pueden mejorar con un cambio de ubicación, se cree conveniente sentar a la niña en una mesa más cercana al docente y el equipo de música. Así, escucha y se concentra mejor, ya que se ha comprobado que la niña percibe mejor a un metro o dos de distancia. A parte, el docente está más encima de ella para que preste atención tanto a las explicaciones como al desarrollo de las actividades y la alumna hipoacúsica se siente más controlada. La comunicación que mantiene con el docente es directa.

A parte de las consideraciones comunicativas y espaciales, el docente tiene en cuenta el orden de actuación de los discentes en las actividades. Cree conveniente otorgar a la alumna hipoacúsica el primer puesto o de los primeros en realizar una actividad. Así, en los inicios el alumnado está expectante viendo cómo se realiza y esperando a que le llegue su turno. En esos momentos hay un silencio absoluto, por lo que es propicio para que la alumna hipoacúsica esté más concentrada y perciba mejor cualquier actividad musical. Aunque, a veces este hecho hace que la alumna hipoacúsica se distraiga tras su intervención.

El adquirir para el aula un aparato de música de calidad ha ayudado también a la alumna hipoacúsica para

escuchar mejor y al mismo tiempo poder sentir la música a través de un medio táctil. Por otro lado, normalmente, se ha puesto el equipo a un volumen alto para facilitar.

A continuación pasamos a comentar los resultados obtenidos de la alumna hipoacúsica en cada una de las actividades musicales. En las actividades relativas a trabajar las **cualidades del sonido** se detecta a veces ciertas contradicciones. En los dictados melódicos con tres alturas (do³, mi³, sol³), la alumna hipoacúsica ha tenido dificultad al hacerlos. Sus respuestas, al igual que muchos de sus compañeros/as, han sido erróneas. Sin embargo, en dictados con dos notas (do³ y mi³) los realiza correctamente. Tan sólo muestra dificultad para reconocer cuando se produce ruido en el aula o sus compañeros/as cantan las notas.

Por otro lado, el concepto de altura, la alumna hipoacúsica lo tiene claro. En actividades para discriminar las alturas de sonido relativas con instrumentos del aula, se observa que las realiza bien. Cuando son escuchadas en el equipo de música o en el ordenador comete más fallos. Además, manifiesta una mayor reacción natural a los sonidos graves, ya que en determinadas canciones donde se marcan los ritmos graves o instrumentos con timbre grave, ella produce una respuesta motora espontánea al percibirlos.

En el reconocimiento del timbre de los instrumentos, se observa una cierta dificultad para distinguir instrumentos que se pueden considerar agudos como los crócalos, los cascabeles, el almirez y el triángulo, los cuales confunde a veces. Igualmente, en la discriminación de instrumentos con timbres semejantes, suele tener dificultad. Los instrumentos de percusión como las claves, la caja china, el güiro cuando suenan juntos no los discrimina. También, en el caso de reconocer al saxofón y el trombón, falla. El hecho de que la alumna sea hipoacúsica no es destacable en este caso y en los contenidos trabajados en el curso, ya que muchos de los errores que ella comete, también los hacen el resto de alumnos/as. En cursos posteriores quizás la diferencia con el resto de alumnado sea más notable.

La duración es otra cualidad del sonido, donde se detecta algunas dificultades si se analiza detalladamente. La mayoría de las veces cuando se le pregunta contesta correctamente la duración de un sonido. Pero, en el reconocimiento de series de duraciones, sus respuestas no son adecuadas tanto en sonidos agudos como en graves. Cuando se ha utilizado instrumentos de percusión de membrana, ella ha manifestado percibir la ausencia de sonido mucho antes que los demás compañeros y compañeras, por lo que para ella la duración de un sonido es percibida de forma diferente que el resto, sobretodo si la intensidad del sonido disminuye.

Como hemos insinuado antes, intensidades débiles del grado pianissimo son difíciles de identificar por la alumna con hipoacusia, ya que deja de percibir las. Pero hasta el momento esta cualidad no ha sido muy dificultosa porque se ha trabajado los conceptos de “fuerte” y “piano” procurando en todo momento que sean sonidos muy contrastados para que sean fácilmente identificables para ella. Normalmente, el docente procura realizar todas las actividades con una intensidad fuerte.

Por otro lado, el lugar de la fuente sonora afecta en la percepción de la alumna hipoacúsica. Se hace evidente las dificultades de ésta para escuchar cuando la fuente sonora cambia de lugar. Al quitar la visión, ella sólo indica acertadamente a señalar a la fuente sonora cuando está frente a ella a un metro de distancia. En el resto de posiciones se desconcierta y señala para otra posición diferente a la de la fuente sonora. Incluso estando muy cercana a ella, justamente detrás de su silla, ella indica para el lado opuesto.

También, al realizar audiciones en el equipo de música se desconcierta y necesita mirar qué ha puesto su compañera. La mayoría de las veces la respuesta que ha dado es incorrecta. Se equivoca al relacionar una música con el dibujo de un personaje (Superman, la flauta travesera con un pájaro, etc.). Confunde el sonido de un trueno con el rugido de un león. Ante sonidos de animales como el cerdo, el caballo o pájaros, ella tiene sus dudas para dar una

respuesta. Reconoce bastante bien los sonidos de medios de transporte. Ante sonidos como el silbido de una persona, una tormenta o el triángulo, la alumna hipoacúsica ha mostrado signos de dolor o desagrado. Al escucharlos se ha tapado los oídos o se ha quejado verbalmente. Posiblemente en cierto umbral sonoro, la programación del implante no sea la adecuada y por eso le produce molestias.

En cuanto a las actividades de **expresión corporal y danza**. Los movimientos que realiza, para el docente, son encorsetados, en bloque, donde los segmentos corporales no tienen mucha independencia. La mayoría de las veces, éstos están pegados al cuerpo y no realizan movimientos amplios. No se observa dotes naturales para el baile, más que bailar hace movimientos. En determinados momentos, el docente percibe cierto retardo en los movimientos. En otras ocasiones, se ha observado todo lo contrario, hacer los movimientos al doble de velocidad que el resto.

Cuando no ve los movimientos del docente suele quedarse quieta. Quizás puede que se desconcierte al moverse en la dirección determinada de la danza y cambiar la dirección de la fuente sonora, por lo que al no percibirlo bien se mueve al ritmo interno que ella cree. Sería conveniente trabajar más las danzas con esta alumna para comprobar la veracidad de estas afirmaciones o buscar otras hipótesis. En la expresión corporal libre no sucede así, la alumna hipoacúsica se muestra más expresiva y se mueve con naturalidad. Su actitud es más desinhibida y espontánea que cuando realiza una danza.

En cuanto a la actividad rítmica, la alumna hipoacúsica es capaz de percibir **el ritmo** de una danza o una canción y seguirlo desde su sitio. Tanto en melodías con sonidos graves como en agudos, sigue el ritmo, de manera espontánea, con la cabeza, aunque es mucho más expresiva y enérgica en la música con un ritmo marcado en notas graves. A la hora de ejecutar un ritmo propuesto, la alumna no suele ser constante en el ritmo de interpretación. La gran mayoría de las veces, ella lo realiza a una velocidad rápida, pero cuando aparece un

cambio de figuras o de partes del cuerpo con la que se ejecutan, se para o ralentiza el ritmo.

Existen otras circunstancias que le hacen perder el ritmo constante. Una de ellas, es la ejecución de un ritmo con silencios. Otra, el continuo mecanismo visual de mirar al docente o a su compañera para ayudarse o confirmar si lo que hace está bien. También, el ruido le dificulta para percibir el pulso y por tanto se deja llevar por el ritmo que ella le infiere. Consecuentemente al realizar la instrumentación comete también esos errores.

Las actividades de **canto y expresión vocal** son del interés de la alumna hipoacúsica. Al principio de las sesiones, algunas veces se tapaba la boca con la mano, con la carpeta o el libro, siguiendo atentamente el desarrollo de la canción. En las últimas sesiones es más participativa e involucrada en la actividad, llegando incluso a ser voluntaria para cantar una canción a sus compañeros/as. Suele preferir hacer los gestos de la canción que cantarla. Algunas veces tan sólo canta las palabras del final de una oración. Otras veces, su canto lleva cierto retraso de unos dos o tres segundos del resto de alumnado.

La afinación es uno de los problemas más destacables de la alumna en el canto. En el canto colectivo no se aprecia porque canta bajo. Pero, al escucharla de forma individual o en pequeño grupo, se percibe esta dificultad. La desafinación no se produce en todas las notas. Algunas veces con la práctica se pueden solucionar. En el caso de esta alumna, necesita una ayuda más específica para dirigirle su entonación, aspecto que en las sesiones no se puede trabajar de manera individual y con todo el grupo resulta dificultoso. Las deficiencias que puede tener en su comunicación, parece que las compensa de alguna manera con su expresividad facial. Ésta complementa lo que quiere reproducir.

La característica más destacable de la voz de la alumna hipoacúsica es la falta de oscilaciones en la entonación, además de un timbre “metálico” y a su vez algo “chillón”. Por otro lado, se piensa que el volumen de voz todavía no lo tiene del todo controlado. Habría que realizar

más actividades para trabajar con volúmenes donde de forma visual se ayude a la alumna hipoacúsica a controlar el volumen que emite.

En cuanto al aprendizaje de los elementos del **lenguaje musical**, la alumna hipoacúsica ha llevado una evolución normal igual al resto de sus compañeros. No ha tenido problemas excesivos para reconocer las figuras rítmicas trabajadas, así como el nombre de los elementos de la notación que se aprenden en el curso.

La alumna hipoacúsica muestra interés por las actividades musicales en general. Aunque, especialmente por aquellas que tiene que manipular objetos o instrumentos. El movimiento de objetos o de su propio cuerpo es una actividad atrayente. También al cantar y mover sus manos para gesticular le produce complacencia. Como el resto de alumnado, la alumna hipoacúsica siente curiosidad ante cualquier actividad novedosa. Se percibe que la música es una materia agradable al alumnado en estas edades, incluyendo a la alumna hipoacúsica. El docente, además no percibe, en esta edad y curso escolar, grandes diferencias con respecto a los demás alumnos/as al llevar a cabo las actividades musicales.

Muchas de las apreciaciones contempladas en el estudio pueden ser inapreciables ante el ojo del docente en el transcurso de una sesión si no se tiene un continuo contacto visual y búsqueda de respuestas. Es necesario que el docente observe el comportamiento tanto del alumnado hipoacúsico como del resto para descubrir su comportamiento. La alumna hipoacúsica a lo largo del estudio en pocas ocasiones ha hecho partícipe al docente de su incomprensión, por lo que ha sido ésta la que ha buscado la manera de saber cómo entiende la alumna las actividades musicales y cómo las vive.

El trabajo del docente en estos casos es doble, tiene que tener una enorme fuerza de voluntad y responsabilidad profesional para poder atender a todo el alumnado, e intentar sacar de ellos el máximo partido, contemplando sus individualidades. Será necesario repetir la investigación en posteriores cursos para observar si se detecta otro tipo de

dificultades en la alumna hipoacúsica o se agravan las que se han detectado.

Bibliografía

- Bartolomé, M. (2004). Implante coclear en niños. *Salud infantil*.
<http://www.saludinfantil.com/implantecoclear.htm>
(consultado el 20/12/2007)
- Bolívar, A. (2002). En A. Fernández. *Estudio de casos. Ciencia, pensamiento y cultura*. Leganés (Madrid): Arbor.
- Heward, W. & Orlansky, M. (2000). *Programas de Educación Especial II*. Barcelona: Ceac.
- Gracia J. M. & Pérez, J. (2001). *El niño con déficit auditivo en el aula: desarrollo, comunicación e intervención*. Murcia: Diego Marín.
- Gutiérrez, R. (2005). Problemas relacionados con la audición: evaluación e intervención educativa. En S. Mata. (Ed.). *Bases Psicológicas de la Educación especial*. (pp.105-126). Archidona (Málaga): Aljibe.
- Gutiérrez Pérez, J. Pozo Llorente, T & Fernández Cano, A. (2002). En A. Fernández Cano. *Estudio de casos. Ciencia, pensamiento y cultura*. Leganés (Madrid): Arbor.
- López-Barajas Zayas, E. & Montoya J. M. (eds.). (1995). *El estudio de casos; fundamentos y metodología*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Lou, M. A. y López, N. (2001). *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Madrid: Pirámide.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Wittrock, M. (1989). *La investigación de la enseñanza; I Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós Educador.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL COMO INTEGRACIÓN DE LA DISCAPACIDAD

María Vílchez Vivanco
Departamento de Sociología
Universidad de Granada
mvilchezv@ugr.es

Introducción

Ver la escuela como un lugar de diálogo y comunicación, un fragmento de la sociedad, que se relaciona entre sí, y que es moldeable como futura sociedad. Esta es una idea a tener presente. Así, conseguir modelos de un mayor entendimiento entre los miembros del grupo debe de ser una de las máximas que los docentes deben de tener presentes.

Ideas como encontrar un punto de unión, participar del desarrollo de la clase, el respeto, la colaboración, son claves para el reconocimiento e integración del individuo dentro del grupo social, en este caso la escuela. Estas son las ideas que se trabajan dentro de los modelos interculturales. Estos modelos interculturales nacen para gestionar la diversidad cultural, pero este trabajo lo planteo desde la óptica de diversidad, si este tipo de entendimiento, fuera para la diversidad, no solo cultural, sino también funcional.

Esto es algo que tenemos que fomentar no sólo como docentes, también como miembros de una sociedad, perspectiva que bajo mi punto de vista, no podemos perder.

Así en este trabajo pretendo exponer, el cómo es posible que en la sociedad de hoy, con sus características, exista un modelo de integración en la escuela, como es el intercultural, que sea válido no sólo para gestionar la diversidad cultural, sino también capaz de integrar a aquellos individuos que tienen algún tipo de discapacidad, algo así como gestionar la diversidad de alumnado en el aula, de la manera más amplia que podamos entender.

La Discapacidad

La discapacidad es un tema bastante presente hoy en día en la calle y en cualquier otro medio, a partir de la Ley para la Autonomía Personal de 2006, se gestiono el llamado cuarto pilar del sistema de bienestar español. Con esta ley y otras muchas medidas se procura dar protección a las necesidades generadas por algún tipo de discapacitación para la realización de una determinada actividad.

La Discapacidad se puede entender según la OMS en su Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM), publicada en 1980, una discapacidad "es toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano."

En la nueva CIF, discapacidad aparece como término baúl para déficits, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación. Denota los aspectos negativos de la interacción del individuo (con una condición de salud) y sus factores contextuales (factores ambientales y personales). Según la OMS «Dentro de la experiencia de la salud, una discapacidad es toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano.»

Se considera persona con discapacidad a toda aquella que, como consecuencia de una o más deficiencias físicas, psíquicas o sensoriales, congénitas o adquiridas, previsiblemente de carácter permanente y con independencia de la causa que las hubiera originado, vea obstaculizada, en a lo menos un tercio, su capacidad educativa, laboral o de integración social".

Discapacidad auditiva: Consiste en la incapacidad más o menos grave de captar sonidos. Aparece frecuentemente asociada a problemas con el habla. Afecta a la percepción y comprensión de la información sonora.

Discapacidad visual: Su nivel es muy variable, yendo de la ceguera total, a una pérdida más o menos acusada de visión.

Discapacidad motora: Abarca los problemas de coordinación o manipulación. Pueden ir desde la carencia de algún miembro a problemas nerviosos que afecten a la funcionalidad de los mismos.

Discapacidad de aprendizaje: El grupo de personas con esta discapacidad es, sin duda alguna, el más numeroso. Está formado por personas que tienen dificultades para comprender y asimilar la información. Entre los discapacitados de aprendizaje suele darse el caso de que concurren discapacidades de los otros grupos.

Los datos para España

Lo que si podemos sacar de estos datos es que un número muy elevado de las discapacidades se deben a cuestiones mentales. Así en la siguiente tabla, podemos ver que aunque entendemos que con el avance de la edad, se

Número medio de discapacidades causadas por cada grupo de deficiencia

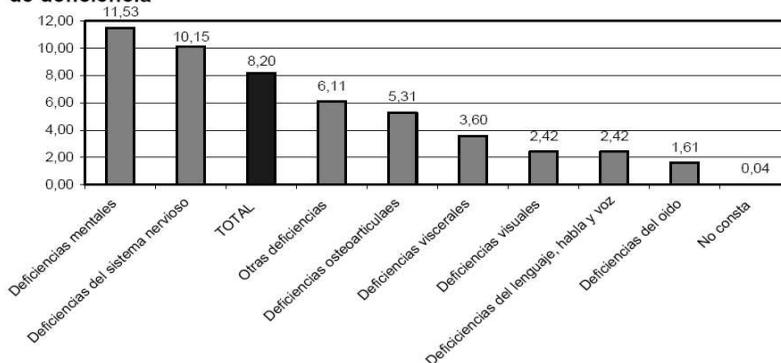


Tabla 1: Encuesta de Discapacidad, Autonomía personal y situaciones de Dependencia (EDAD) año 2008. Nota de Prensa de INE. 4 de noviembre de 2008.

van manifestando enfermedades y que el propio envejecimiento, genera discapacidad para poder desarrollar las actividades básicas de la vida diaria. Pero tenemos que ver que de los discapacitados, un porcentaje bastante importante, alrededor del 40% para 2008, se encuentran en la

franja de edad de los 6 a 64 años. En este periodo de edad, es donde el niño crece, se socializa, estudia, trabaja, se relaciona y genera el entorno y lo que es su vida.

No podemos perder de vista este dato, que unido al que la mayor parte de los afectados por discapacidad es de tipo mental, nos lleva a hablar de número importante de afectados por una enfermedad mental, y como decía, la inmensa mayoría de ellos atendidos dentro del seno familiar.

La salud es un bien social de primer orden. Los indicadores de la salud de una sociedad son el eje que marca su bienestar. Tener salud para generar bienestar.

	EDDS1999		EDAD2008	
	Nº de personas (miles)	% sobre personas con discapacidad	Nº de personas (miles)	% sobre personas con discapacidad
TOTAL	3.528,2	100,0	3.847,9	100,0
0 a 5 años (*)	49,6	1,4	60,4	1,6
6 a 64 años	1.406,0	39,9	1.560,0	40,5
65 a 79 años	1.320,5	37,4	1.201,7	31,2
80 y más años	752,1	21,3	1.025,8	26,7

(*) En ambas encuestas los tipos de limitaciones investigados para los niños de 0 a 5 años son diferentes a las discapacidades de las personas de 6 y más años

Tabla 2: Encuesta de Discapacidad, Autonomía personal y situaciones de Dependencia (EDAD) año 2008. Nota de Prensa de INE. 4 de noviembre de 2008.

La Educación Intercultural

La aparición del término interculturalidad o interculturalismo parece motivada por las carencias de los conceptos de multiculturalidad y multiculturalismo para reflejar la dinámica social y para formular el objetivo de nuevas síntesis socioculturales.

Las primeras formulaciones respecto a la interculturalidad, como propuesta de actuación, surgieron en el campo educativo. La escuela como campo de intensa interacción, se hace evidente la insuficiencia del pluralismo entendido como suma o coexistencia de culturas.

Un nuevo concepto del intercambio cultural -que vamos a denominar interculturalidad, bajo la consideración de espacio moral-, para poder hablar de un nuevo mundo en común. Una perspectiva bajo la que salir al encuentro, no al desencuentro con otro. Es una perspectiva que buscaba y busca el tender puentes y buscar los puntos en común de grupos diferentes.

En el ámbito intercultural en el que nos estamos moviendo, entiendo que el tratamiento adecuado de la pluralidad requiere, como ya hemos sugerido antes, la prevención de todo tipo de discurso heteróforo. Trabajara para crear lazos, no para alejar, la tendencia debe de ser buscar los puntos de encuentro, como decía antes. Esta es la visión general desde la que se parte, el de buscar el encuentro, no el desencuentro, pero claro esta, todo a partir de un desencuentro cultural. Nace al abrigo de encontrar un enfoque que uniera en el aula a individuos de diferente procedencia cultural.

Son dos objetivos distintos, los que se tienen que tener presentes pues, el *enseñar a mirar* y el *aprender a ver*. El primero es, o puede ser, una tarea conjunta; el segundo, no. Es un asunto personal. Haríamos un mal negocio si en vez de enseñar a mirar en este terreno de la interculturalidad, les impusiéramos lo que *tienen que ver* nuestros hijos o los estudiantes, a la vista de la pluralidad existente. Les haríamos unos desgraciados. La idea de la interculturalidad es dar la técnica que posibilita el entendimiento y el acercamiento, no se puede dar la idea del acercamiento a la diferencia y el entendimiento si no es por medio de la práctica.

En este sentido, la *interculturalidad* es el término que explicita ambos momentos cuando se lleva a cabo una reflexión sobre ellos; primero porque supone ya la «formalización» de dicho lugar de paso entre culturas; y, después, porque el propio nombre de interculturalidad concita resonancias que tienen que ver con la «calidad» de un determinado proceso de *interacción* e *interrelación* entre culturas que aparece como aspiración -ideal moral- a proponer y plantear y que, desde luego, debe ser diferenciado

de la *multiculturalidad* que sigue teniendo una clara referencia sociopolítica, en tanto en cuanto su tema es la organización política de la convivencia entre las diversas culturas, sin más, en un determinado territorio.

Interculturalidad es, así, el nombre de este *nuevo* mundo descubierto por la razón; y convivencia en paz, la exigencia ética y política; el escenario para que la interculturalidad pueda ser definida como «espacio moral» de referencia, descubierto por la propia razón, en el que hombres y mujeres, venidos de todas partes, pueden compartir un espacio comunitario, humano y humanizado.

La interculturalidad es, así, el contexto de control y verificación de unas realizaciones personales y comunitarias que puedan ser tildadas de dignas de seres humanos que «viven» una cultura *-su cultura-* en el «entre» de la diversidad cultural (Graciano, 39-2008).

Relación entre Educación Intercultural y Discapacidad en el ámbito escolar

El comportamiento social está organizado a partir de una base grupal más que individual, y los grupos luchan por el control de los recursos de poder, riqueza y prestigio que existen en la sociedad. Cuanto más escasos son estos recursos, más intensa es esa lucha y más importante deviene la pertenencia al grupo. Para la solidificación, extensión y legitimación del control que ejercen, los grupos dominantes estructuran instituciones sociales que operan para mantener o incrementar dicho control, y es esta estructuración la que lleva al racismo, al sexismo y al clasismo institucionales. A primera vista parece imposible un cambio social, pero el desarrollo de la teoría de la resistencia pone de manifiesto que los grupos oprimidos no se acomodan pasivamente a la situación, sino que luchan y se oponen a ella, siendo muy variadas las formas de lucha y oposición.

A la hora de establecer cual es la relación entre la educación, en este caso la escuela, y la discapacidad del alumno, no podemos olvidar que hay un tercer factor importante para un buen desarrollo de la relación que se

pueda establecer entre la escuela y el alumno y los alumnos entre sí, esta es la familia. Pero no podemos perder de vista que la familia se encuentra inserta dentro de modelos sociales, y con una legislación que da recursos, y un ámbito concreto.

La prevención y la intervención temprana, son dos acciones que conceptualmente y pragmáticamente se diferencian pero que guardan una estrecha relación y / en algunos casos, sus límites se encuentran borrosos. La diferencia entre ambos procesos está en que la acción preventiva se produce antes de que se manifieste el problema o deficiencia, mientras que la intervención temprana se inicia una vez aparecido dicho problema.

Estos modelos de atención temprana, entendido en toda su amplitud afectan a la calidad de la vida del individuo desde su comienzo, desde la edad más temprana. Así una atención de integración es importante tenerla presente y en España se está comenzando a tener constancia de ese hecho. Así se están llevando a cabo medidas de integración en la escuela, la primera, podríamos decir organización, en el que el niño se inserta con cierta capacidad de acción y decisión.

Quando se habla o se escribe acerca de la necesidad de cuidados de larga duración se ha venido poniendo el acento en las respuestas que, en forma de servicios formales, se ofrecen desde las Administraciones públicas o desde la iniciativa social. Sin embargo, la inmensa mayoría de las personas que los necesitan reciben los cuidados a través del sistema informal de atención y, dentro de éste, de la familia, con un peso abrumador sobre las mujeres. En el caso de la infancia el tema es más acentuado si cabe.

El cuidado de estos niños, suele darse en la mayoría de los casos dentro de la familia, clave para la sustentación del apoyo informal en la ayuda, que necesitan. La insostenibilidad del modelo de apoyo informal se debe también a las transformaciones que están experimentando las estructuras familiares:

- La desaparición de la familia extensa, que proporcionaba asistencia y proveía de recursos a todos sus miembros por núcleos familiares más reducidos;
- el desdibujamiento del perfil de institución permanente de la familia, que se traduce en un incremento del número de separaciones, divorcios y nuevos matrimonios;
- la creciente movilidad geográfica de los distintos miembros de la familia, que aleja a los familiares directos y debilita las redes de solidaridad familiar;
- la variedad de modelos familiares coexistentes (incremento de personas que viven solas, familias monoparentales, uniones de hecho...);
- la democratización en las relaciones intergeneracionales y entre los miembros de la pareja; la permanencia de los hijos en la casa familiar hasta edades que llegan a superar los 30 años,
- y, sobre todo, los cambios profundos en la posición social de las mujeres y, por ende, en su rol dentro de la familia.

Este conjunto de circunstancias ha sometido a la familia a importantes tensiones de adaptación. La institución familiar sigue cumpliendo sus funciones clásicas, pero se ha visto obligada a hacer frente, además, a nuevas demandas, como resultado del retraso en el proceso de independización de los hijos y de la mayor carga de cuidados que supone el incremento en el número de personas dependientes.

En la elaboración de los programas específicos que atiendan las necesidades de los niños con deficiencias y/o limitaciones graves, de 0 a 15 años, así como de sus familias, el sistema nacional de atención a dependencia deberá tener en cuenta:

1. El incremento de la oferta y la facilidad para acceder a los recursos de atención temprana.
2. La mejora de la formación de los profesionales que intervienen en la comunicación del diagnóstico de niños con trastornos generalizados del desarrollo.
3. La sensibilización a las familias y a los profesionales sobre la importancia de la atención temprana en todas sus dimensiones y no sólo en sus aspectos médico-sanitarios.
4. Mejora de la coordinación entre los servicios de atención temprana y con todas las personas y profesionales implicados en el desarrollo y la educación del niño/a.
5. Incremento del número de servicios especializados en la atención de discapacidades graves en la primera infancia.
6. Especial consideración a los niños con mayor riesgo a sufrir retrasos a la hora de recibir una orientación e intervención en atención temprana, como los niños/as con discapacidades mixtas o sensoriales.
7. Elaboración de materiales de apoyo de calidad para profesionales y padres.
8. Estandarización de los protocolos de actuación, así como los instrumentos y equipos necesarios para la atención temprana.

Todo esto son medidas a tener presentes, que van encaminadas por la vía de la flexibilidad en el tratamiento de la diferencia de necesidades de integración que se puedan plantear por parte del individuo en la escuela.

El concepto de interculturalidad nos remite a la idea de diversidad cultural, al reconocimiento de que vivimos en sociedades cada vez más complejas donde es necesario posibilitar el encuentro entre culturas. Ahora bien, el discurso de la interculturalidad no puede construirse desconectado del contexto social e ideológico de la propia diversidad cultural, desligado del análisis de cómo se producen las relaciones

entre distintos grupos sociales y culturales u ocultando las estructuras políticas y económicas que las condicionan.

Así frente a la marginación que pueda suceder en clase, se deben de plantear medidas que busquen el encuentro, y el acercamiento. El estar la margen debe de ser superado.

La noción de interculturalidad introduce una perspectiva dinámica de la cultura y las culturas. Pretende disminuir los riesgos de esencialismos, etnicismos y culturalismos. Se centra en el contacto y la interacción, la mutua influencia, el sincretismo, el mestizaje cultural, es decir, en los procesos de interacción sociocultural cada vez más intensos y variados en el contexto de la globalización económica, política e ideológica y de la revolución tecnológica de las comunicaciones y los transportes. El debate sobre la interculturalidad se suma a los ya existentes sobre la ciudadanía común y diferenciada.

Uno de los debates que origina la interculturalidad es el hecho de que la interacción no se da la mayoría de las veces en un plano de igualdad sino de desigualdad, dominio y jerarquías etnoraciales, de quien tiene el poder en ese momento, junto con los sistemas de estratificación de clase y género. También se debate cómo se puede construir una nueva síntesis cuando los grupos que deben participar en ello son por lo general grupos dominantes o dominados, mayorías o minorías.

Están apareciendo sugerentes concepciones interculturales en el ámbito de la teoría y la práctica de la mediación. La naturaleza de la mediación como intervención de terceros para apoyar a partes involucradas en conflictos se vuelve más compleja cuando se incorpora la variante cultural a muy distintos niveles: la diversidad étnica, religiosa, etc. de las partes; la propia cultura del mediador o mediadora; la influencia de los factores culturales en la relación establecida y en el contenido del conflicto, etc.

La adaptación de las instituciones y los profesionales al entorno multicultural (hospitales, escuelas, judicatura, etc.)

es uno de los campos de mayor desarrollo práctico de formas de intermediación cultural.

Se trata de enseñar a todos a valorar las diferencias entre las culturas. Partiendo de este criterio se piensa, entonces, que la escuela debería orientarse hacia el enriquecimiento cultural de todos los alumnos. Tender a la apertura y acercamiento.

En concreto, voy a reclamar la tarea conjunta de construir tres pilares para que dicho puente incorpore la interculturalidad como lugar de tránsito y de encuentro con los demás, y así con las demás culturas. Me temo que no voy a ser original ya que voy a seguir lo expuesto por Gracian. Pero no veo, por el momento, otra perspectiva para incorporar el paso del contexto intercultural pensado al contexto intercultural vivido. Así, Gracian propone *la paz, la justicia y la libertad* como criterios/pilares de una educación para la interculturalidad, que debería ser el contexto de referencia de una educación para la ciudadanía.

Por supuesto que no hemos de olvidar de algunos de los objetivos que se propone la escuela en la población escolar; pero si hacemos un análisis, solo nos vamos a olvidar de los objetivos académicos y éstos van a ser sustituidos por otros adecuados a nuestro grupo con múltiples hándicaps.

A esto podemos añadir muchos objetivos que van a ser comunes en toda la población y son los que nos delimitan nuestro desarrollo en sociedad:

- Tener unas conductas lo más sociales y socializadas posibles.
- Conseguir un desarrollo lo más autónomo y completo que podamos.
- Aprender a interaccionar con iguales.
- Instaurar actitudes positivas.
- Ser lo más felices posible, en sociedad.

Conclusiones

Las instituciones públicas siguen (suponemos) la tendencia que se mantiene hoy en los profesionales, como es la de tratar en al dependiente en el medio en el que se

desarrolla, en el que vive, y tomando la institucionalización como medida extrema, solución a la que recurrir como extrema necesidad. Así en la escuela el discapacitado entra a desarrollarse con el resto de niños, pero este desarrollo por su discapacidad lo puede llevar a la exclusión del grupo, y que más adelante sea un excluido social.

La interculturalidad requiere análisis rigurosos que favorezcan la comprensión de los conflictos que necesariamente surgen en este contexto (riesgo de asimilación, de pérdida de identidad cultural, de marginación social...) y que aporten elementos para definir políticas críticas capaces de enfrentar lo que constituyen los auténticos obstáculos en este camino: la injusticia y la desigualdad.

Así los valores de entendimiento que nacieron dentro de la interculturalidad, para acercar la distancia entre las culturas, sean ahora válidos para encontrar el punto de unión entre aquellos que se encuentran marginados en clase, por ellos mismos o por el rechazo del aula, por sufrir una discapacidad.

Quizá necesitemos esta «distancia» para darnos cuenta de que diferenciar no equivale a discriminar y de que diversidad no equivale a desigualdad. Educar desde y hacia la interculturalidad consiste en promover la toma de conciencia con respecto a estas distinciones que estructuran la percepción de los seres humanos y su presencia en el mundo. Quizá necesitemos de nuevo de esta «distancia» para considerar si las escuelas, cualquier escuela en el sentido occidental que conocemos, puede realmente ser promotora de una educación cultural en el sentido del desarrollo de la crítica cultural. Al final, una distancia justa y realista puede colocar de nuevo cada cosa en su sitio y, de esta manera, seguir sabiendo qué se puede esperar de la institución escolar: un lugar para la producción cultural, que no es lo mismo que un lugar para la crítica cultural. Pero sin duda esto son datos que dejamos para una futura reflexión.

Bibliografía

- Ayuso Sánchez, Luis (2007). *Las Asociaciones Familiares en España*. Madrid: Ed. CIS.
- Canteras Murillo, Andrés (2004). *Los Jóvenes en un mundo en transformación*. Madrid: Injuve.
- Consejo de Europa (1998). *Recomendación nº 98 (9) relativa a la dependencia*, adoptada el 18 de septiembre de 1998.
- Durán, M. Ángeles (2000). "La nueva división del trabajo en el cuidado de la salud". *Revista Política y Sociedad*, n. 35 (Sep-Dic. 2000), 9-30.
- Graciano González, R. Arnaiz (2008). "*Interculturalidad y convivencia. El <giro intercultural> de la filosofía*". Madrid: Biblioteca Nueva.
- Instituto Nacional de Estadística (2002). *Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de Salud 1999, Resultados detallados* (CD-ROM). Madrid: INE.
- (2003). *Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de Salud 1999. Resultados nacionales*. Madrid: INE.
- Romero Giménez, I. C. (2003). "Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad", en *Educación y Futuro* 8.

EL MODELO BÚLGARO DE ENSEÑANZA MUSICAL EN LAS ESCUELAS INFANTILES

Anelia Ivanova Iotova
Universidad Complutense de Madrid
Facultad de Educación
aneliaivanova@hotmail.com

Introducción

Bulgaria es un país europeo de los Balkanes. Su sistema de enseñanza musical en las escuelas infantiles ha sido reconocido y situado en posiciones muy altas en Europa y en el mundo. Galina Stoyanova, una de las figuras más destacadas en materia de didáctica musical y autora de un Programa musical en Educación Infantil (1993), apunta que este reconocimiento se debe a algunas características específicas. Entre ellas destacan la utilización del folclore como materia prima musical y la particular metodología búlgara basada en los mejores logros de los métodos activos del siglo XX (Kodaly, Orff, Dalcroze, Willems).

La propuesta educativa en las escuelas infantiles es especialmente comprometida. Este compromiso por parte del estado y de la sociedad se debe al profundo convencimiento en el poder educativo de la música en la edad temprana. La educación musical es sumamente importante para el desarrollo global de los niños. Cultivando cualidades fundamentales como la memoria, la atención, el desarrollo emocional, la voluntad y la imaginación, la convierten en un área de máxima importancia en la edad infantil. Por esta razón periódicamente se realizan trabajos de investigación en este campo, tratando de actualizar y aumentar la eficacia pedagógica.

Desarrollo

Según la Ley Orgánica del Ministerio de Educación y Ciencia búlgaro del 1993 la etapa preescolar abarca la edad de 2 a 7 años de edad.

Hay aspectos importantes que debemos conocer para comprender el modelo educativo búlgaro. He centrado estos aspectos en el Currículo educativo y en la formación del profesorado implicado.

a) Ubicación de la Educación Musical en el Programa¹ Educativo.

La enseñanza musical se representa en el Programa Educativo por un área independiente bajo el nombre Cultura Musical. Su importancia es igual a las demás áreas de conocimiento que son: Cultura de la conducta y los modales, Lenguaje y expresión verbal, Fundamentos de la matemática, Trabajos manuales, Cultura física y motriz, Cultura plástica y pintura y Relaciones sociales.

b) Tiempos y horarios dedicados a la Educación Musical.

Para las enseñanzas musicales, el Currículo fija unos ratios obligatorios de dos veces por semana. Estos tiempos varían en duración según la edad de los niños: en el primer ciclo (2-3años) de 20 minutos, en el segundo (3-5años) de 25 minutos, y en el tercero (5-7años) de 30 minutos.

c) El profesorado y su formación.

Para la enseñanza musical se cuenta con un especialista en Pedagogía musical, el responsable directo de estas enseñanzas. Él imparte dos veces por semana actividades en los tiempos asignados, ya comentados en el apartado anterior.

El título del Pedagogo Musical se obtiene en las universidades de Bulgaria. Se trata de estudios de 4 años, nivel grado, que pueden continuar con Máster de 2 años de duración. Este título (de grado) acredita al Pedagogo Musical

¹ El Programa es el desarrollo y la concreción del Currículo. El Programa sigue rigurosamente el Currículo y se diferencia sólo por su orientación más a la práctica docente.

para impartir enseñanzas musicales en las escuelas infantiles, primarias y secundarias. Para acceder a estos estudios es necesario realizar y superar unas pruebas de entonación, dictados, historia de la música, tocar un instrumento musical además del piano.

El plan de estudios de grado (llamado en Búlgaria Bakalavar) se constituye por áreas educativas obligatorias, áreas educativas optativas y áreas obligatorias propias de la universidad.

Las áreas obligatorias se dividen en tres ciclos².

- El primero incluye las *áreas teóricas musicales* (13 con un total de 1220 horas lectivas). Entre ellas están: *Lenguaje musical, Teoría, Armonía, Polifonía, Orquestación, Historia de la música, Análisis musical, Estética, Folclore.*

- El segundo ciclo abarca las *áreas dedicadas a las prácticas musicales* (8 con un total de 705 horas lectivas): *Instrumento musical, Piano acompañante, Piano obligatorio, Dirección de coro y de orquesta, Tocar partituras en diferentes claves, Colocación de la voz, Acordeón complementario e Instrumentos de viento complementarios.*

- El tercer ciclo incluye 8 *áreas pedagógicas* de las cuales 4 son de didáctica general: *Psicología general, Psicología pedagógica, Pedagogía general y Pedagogía infantil*, y 4 son de didáctica musical: *Didáctica de la enseñanza musical, Didáctica de instrumento musical, Movimiento con música y ritmo, Práctica pedagógica (música en clase, dirección del coro escolar, dirección de la banda escolar, música en infantil).* El total de las horas lectivas dedicadas a las didácticas musicales alcanzan 630, divididas en prácticas y teóricas.

Las áreas optativas incluyen 4 asignaturas musicales: *Enseñanza de un instrumento musical, Didáctica del Lenguaje musical, Práctica de solfeo y Didáctica de la audición musical.* El total de las horas que se ofrecen es 225.

² Las referencias están tomadas por la Academia Superior de Arte Musical y de Danza, Plovdiv, Bulgaria.

De las áreas propuestas por la universidad, con carácter obligatorio, son 11 en total. De ellas 7 son de música. Destacamos: *Segundo instrumento musical o canto, Música de cámara, Composición, Coro de estudiantes y Orquesta estudiantil*. Las horas que suman son 750.

Una característica destacable del modelo búlgaro de enseñanza musical en las escuelas infantiles, es el planteamiento de una estrecha colaboración entre el Pedagogo Musical y el Maestro Infantil. Esta complicidad se contempla en varios apartados del currículo y es considerada imprescindible para el éxito educativo musical.

En Bulgaria, para la formación de los Maestros en Educación Infantil, existen dos títulos iniciales: el título de Especialista en Educación Infantil, de tres años de duración³, y Pedagogo en Infantil y Primaria de cuatro años⁴.

La educación musical en la carrera del Especialista en Educación Infantil se constituye por cuatro asignaturas obligatorias⁵: Teoría de la música y solfeo, Pedagogía de la cultura musical, Juegos musicales, y Acordeón, con una carga lectiva de 240 horas en total. Esta Escuela Universitaria hace examen de acceso para comprobar las capacidades y aptitudes musicales de los estudiantes. Durante el último año los estudiantes realizan prácticas de enseñanza musical en escuelas infantiles. Su examen de fin de carrera incluye un discurso sobre enseñanza musical ante el tribunal.

En la carrera del Pedagogo en Infantil y Primaria⁶ la formación musical viene expresada por 3 asignaturas con carácter obligatorio (*Bases de la educación musical, Metodología de las principales actividades musicales en la*

³ El Especialista en Educación Infantil se puede semejar con el Maestro de Educación Infantil en España.

⁴ Los estudios del Pedagogo en Infantil y Primaria se pueden semejar con los estudios del grado que se imparten actualmente en España.

⁵ Los datos se han obtenido en la Escuela de Formación de Profesorado de Preescolar y Primaria Pleven (pública) perteneciente a la Universidad de Velico Turnovo "San Cyril y San Metodio".

⁶ Los datos son de la Universidad "Paisiy Hilendarski" de Plovdiv.

educación preescolar y Metodología de la enseñanza musical en la escuela Primaria), 1 propuesta por la universidad con carácter obligatorio (La creatividad musical para niños), y 2 optativas (*Los instrumentos musicales en la escuela infantil y Técnicas de acompañamiento musical en la escuela Infantil y Primaria*). Las horas lectivas se distribuyen en 150 obligatorias, 20 impuestas por la universidad y 40 horas de optativas.

d) Fines, objetivos y contenidos de la Educación Musical en el Programa educativo para las escuelas infantiles.

El currículo búlgaro se propone la participación activa del área de Cultura Musical, al igual que todas las áreas, en la formación global del niño. Esto se conseguiría a través del desarrollo de las principales capacidades musicales: percepción, interpretación y creación.

La educación musical pretende influir especialmente en la sensibilidad emocional del niño, en su aprecio del arte y en formar las bases de una educación musical permanente.

Entre los objetivos se puede destacar la función social de las actividades musicales como instrumento de integración e interculturalidad. Se puede observar en el objetivo siguiente: “Comprender la importante función social de la música, tanto popular, folklórica, como clásica, religiosa, o comercial”. Además a los niños se les organizan actuaciones musicales en público con el propósito de adquirir desde pequeños la actitud adecuada en salas de concierto u otras presentaciones escénicas.

Los bloques de contenidos en el Currículo búlgaro son seis en total:

- 1) “El niño ama y vive la música”,
- 2) “El niños percibe la música”,
- 3) “El niño canta, toca, baila, juega”,
- 4) ”El niño compone, construye su música”,
- 5) “Esquemas musicales y artísticos” y
- 6) “Diagnóstico de la musicalidad del niño”.

Los contenidos de los bloques 2, 3 y 5, se distribuyen en tres líneas, cada una dedicada a los respectivos

componentes del proceso educativo: la primera línea al Pedagogo Musical, la segunda al Maestro Infantil, y la tercera a los niños.

Podemos tomar un ejemplo de cómo se distribuyen los contenidos en las tres líneas, anteriormente indicadas, en el bloque “El niño canta, toca, baila, juega”:

La primera línea, dirigida al pedagogo musical, incluye sus responsabilidades. Él se encarga de:

- asegurar un repertorio amplio y adecuado de juegos y canciones,
- que los temas de las actividades traten la vida cotidiana, la salud, la familia, objetos queridos, juguetes, la naturaleza y su tierra natal;
- ofrezca asimismo “ejemplos de interpretación vocal, garantizar el dominio de la expresión corporal y el óptimo desarrollo de la voz según las cualidades y las posibilidades de cada niño”.

La segunda línea reconoce el Maestro Infantil como compañero ideal para cantar, tocar, moverse y jugar. Él se encarga de integrar los conocimientos musicales en el desarrollo global del niño. Sus tareas vienen expresadas de la siguiente manera:

- debe asegurar la formación social activa de los niños a través de las relaciones al cantar y jugar;
- avivar la inquietud por el conocimiento con preguntas y observaciones;
- aprovechar las canciones en el descubrimiento del mundo de los animales, la naturaleza, la gente, las tradiciones y costumbres;
- potenciar la actividad verbal a través de recitar los textos de las canciones, recitar trabalenguas, opinar y explicar verbalmente el carácter de las canciones (alegres, melódicas, graciosas, tristes);
- utilizar la música para desarrollo de las posibilidades motrices del niño a través de danzas, juegos, movimientos rápidos y lentos, improvisaciones de movimientos

representativos de la música propuesta (mariposas, copitos de nieve, conejitos, etc.).

- aprovechar las actividades musicales para la actividad matemática: “el niño cuenta el número de participantes de las danzas, en la orquesta y otras agrupaciones; clasifica las canciones por géneros y los instrumentos musicales según su manera de producir el sonido”.

La tercera línea de los contenidos está dedicada a la respuesta de los niños, muestra sus experiencias y avances personales:

- Yo canto: distingo entre hablar y cantar, canto en grupo e individualmente, canto con acompañamiento y sin él, con movimientos organizados e improvisados. Tengo preferencias y opino sobre el repertorio de clase. Entiendo el texto y el argumento de las canciones.

- Yo juego: realizo juegos populares y de otras regiones, juego en dramatizaciones con acompañamiento musical, juego a improvisar música.

- Yo interpreto: investigo el sonido de los instrumentos musicales en la clase. Toco el triángulo, el tambor y los juguetes musicales. Toco los instrumentos infantiles sólo y en conjunto.

- Yo bailo: coordino mis movimientos con la música, imito movimientos de animales o personajes sobre un fondo de música, improviso movimientos en la danza, me oriento en el ritmo de diferentes danzas.

e) Secuencia de objetivos y contenidos por ciclos.

Los objetivos y contenidos del Currículo búlgaro se articulan en cada ciclo en forma de tres líneas que siguen las tres actividades musicales:

- *La primera* se refiere a objetivos y contenidos relacionados con *la percepción musical*.

- *La segunda* línea abarca los objetivos y contenidos relacionados con *la interpretación musical* (vocal, instrumental y danza).

- *La tercera* línea de objetivos y contenidos está relacionada con la expresión musical y *la creación*.

Estas líneas en cada ciclo educativo comprenden tanto contenidos nuevos como la transformación y profundización de los ya incorporados. Como consecuencia hay coincidencias entre los contenidos en los diferentes ciclos pero con diferente grado de desarrollo. También se pueden observar algunas conexiones entre las diferentes líneas como por ejemplo entre la primera y la tercera línea en el primer ciclo: la percepción emocional (primera línea) asegura la interpretación artística (tercera línea).

f) Metodología

De las abundantes anotaciones metodológicas que contiene el Programa educativo, me gustaría compartir algunas afirmaciones.

El canto es considerado como el medio espontáneo, directo y accesible de expresión musical y la principal herramienta para introducirse en el mundo del arte musical.

Tocar instrumentos permite a los niños con dificultades de entonación participar con éxito en las experiencias interpretativas y compartir su propia interpretación con los compañeros.

La realización de movimientos corporales basados en esquemas rítmicos-melódicos encuentra sus más significativas expresiones en los bailes improvisados y en la danza. La importancia de las actividades con movimiento corporal se determina por la convención que todos los elementos de la construcción musical pueden ser expresados a través del movimiento: desde el pulso de la obra musical hasta la globalidad de la forma.

Cada actividad musical debe incluir la posibilidad de expresar experiencias propias: en las audiciones musicales el niño imagina personajes y vive relatos imaginarios según su propio mundo interior.

La actividad de creación más importante en estos niveles es la improvisación: de melodía, movimiento o acompañamiento de canciones y obras instrumentales. Los logros de esta actividad dependen principalmente de la riqueza de la imaginación musical del mundo (la interiorización

de suficientes experiencias auditivo-musicales), y del grado de desarrollo de las principales capacidades musicales.

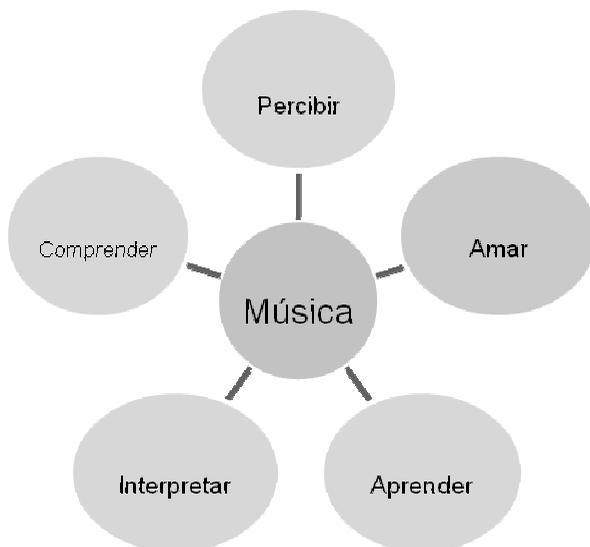
Es importante la planificación de fiestas infantiles, ya que es el ambiente idóneo para que los niños adopten el papel de artistas y expongan las capacidades que han ido desarrollando durante sus actividades cotidianas.

Es importante señalar que el alcance de los objetivos de educación musical, considerándolos elementos del desarrollo total del niño, dependen de la profesionalidad del Pedagogo Musical, de su capacidad de asignar correctamente objetivos concretos a cada grupo y cada alumno en función de sus características personales, y la incorporación del niño a actividades artísticas en el momento más adecuado de su desarrollo psico-motriz.

g) Criterios de evaluación

El proceso de evaluación de los conocimientos de los niños se contempla en el último bloque de los contenidos, *Diagnóstico de la musicalidad del niño*. En él se dan las pautas para evaluar el grado de dominio y de asimilación de los conocimientos musicales, el grado de adquisición de actitudes y el nivel de desarrollo de las capacidades musicales.

Los criterios de evaluación también van dirigidos a la valoración de la intervención pedagógica. Se trata de observar y evaluar los resultados en cinco direcciones que se pueden comprobar en el siguiente gráfico:



Conclusiones

El modelo búlgaro de enseñanza musical en las escuelas infantiles como se ha podido comprobar es ambicioso y completo. Se percibe un compromiso por llevar a la práctica una educación musical formativa. La confianza profunda en la fuerza educativa de la música se palpa en la importancia que alcanza en esta edad pretendiendo intervenir directamente en el desarrollo global del niño: intelectual, mental, emocional, físico y social.

El Currículo educativo cuida los detalles en todos los apartados. Su carácter democrático se percibe en esfuerzo por asegurar las condiciones idóneas para la participación de todos y cada uno de los niños.

La formación del profesorado, especialmente del Pedagogo Musical está basada en la combinación de formación musical profesional (nivel conservatorio superior), y formación pedagógica. De esta manera se suministra una enseñanza musical activa que asegura la realización de los propósitos del Currículo educativo.

El modelo búlgaro trata de fundamentar la educación musical permanente tan necesaria para construir una sociedad musicalizada, una sociedad que ama, aprecia y precisa el arte musical.

En la actualidad la realidad búlgara está cambiando y transformándose con la amenaza de decaer en todos los parámetros: formación del profesorado, programa educativo, horarios. El Plan Bolonia, que se impone a Bulgaria como miembro de la Comunidad Europea, pone en cuestión la existencia de la figura del Pedagogo Musical en las escuelas infantiles. La formación del Maestro Infantil, en cuanto materia musical, disminuye.

Bibliografía

Минчева, П. (1987). *Начално музикално-слухово възпитание*. София: Музика.

Mincheva, P. (1987). *La educación del oído musical*. Sofia: Música.

Минчева, П. (1994). *Музиката и интелектът*. София: Музика.

Mincheva, P. (1994). *La música y el intelecto*. Sofia: Música.

Минчева, П. (1994). *Музикалното възпитание в общообразователното училище*. София: Музика.

Mincheva, P. (1994). *La educación musical en la escuela pública*. Sofia: Música.

Министерство на Народната Просвета и Централен Институт за Усъвършенстване на Учители и Ръководни Къдри "Вела Благоева" (1983). *Съвременни проблеми на музикалното възпитание в училища и детски градини*. София.

Ministerio de Cultura y el Instituto para el Perfeccionamiento de Profesores "Vela Blagoeva" (1983). *Problemas actuales sobre la*

educación musical en las escuelas y las escuelas infantiles, Sofia.

- Министерство на Народната Просвета (1984). *Програма за възпитателната работа в детската градина*. София: Народна просвета.
- Ministerio de Educación Nacional (1984). *Programa para el trabajo educativo en las escuelas infantiles*. Sofia: Narodna Prosveta.
- Министерство на Образованието и науката (2002). *Учебни програми*. София: Просвета.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2002). *Programas educativos*. Sofia: Prosveta.
- Николова, Е. и Атанасова, А. (1984). *Книга за музикалния ръководител в детската градина. Първа част*. София: Народна Просвета.
- Nicolova, E. y Atanasova, A. (1984). *Libro para el pedagogo musical en la escuela infantil. Primera parte*. Sofia: Narodna Prosveta.
- Николова, Е. и Атанасова, А. (1993). *Методика на музикалното и танцово обучение за предучилищна възраст*. София: Народна Просвета.
- Nicolova, E. y Atanasova, A. (1993). *Metodología de la enseñanza musical y de danza en la edad de preescolar*. София: Народна Просвета.
- Николова, Е. и Петрова, С. (1993). *Методика на музикалното възпитание и танцовото обучение за предучилищна възраст*. София: Просвета.
- Nicolova, E. y Petrova. S.: *Metodología de la educación musical y de danza en la edad preescolar*. Sofia: Prosveta.
- Огненска, Н. (1992). *Ръководство по методика на музикалното възпитание*. Благоевград: Университета на Благоевград.

- Ognenska, N. (1992). *Manual de metodología de la educación musical*. Blagoevgrad: Universidad de Blagoevgrad.
- Огненска, Н. и Събинска, Н. (1992). *Задачи за самостоятелна работа по методика на музикалното възпитание от 1 до 3 клас*. Благоевград.
- Ognenska, N. y Sabinska, N. (1992). *Objetivos para el trabajo individual sobre la metodología de la educación musical de 1 al 3 curso*. Blagoevgrad.
- Стоянова, Г. (1992). Разкрепостяване системата за предучилищно музикално образование. *Списание Образование*, 3, София.
- Stoyanova, G. (1992). Liberalización del sistema de la educación musical en preescolar, *Revista Educación Nº 3*, Sofia.
- Стоянова, Г. Кръстева, С и Попова, М. (1992). *Учителят, музиката и децата*. София: Народна просвета,
- Stoyanova, G.; Krasteva, S. Y Popova, M. (1992). *El profesor, la música y los niños*. Sofia: Narodna Prosveta.
- Стоянова, Г. (1997). *Учителят по музика в своята професия*, София.
- Stoyanova, G. (1997). *El profesor de música en su profesión*. Sofia.
- Стоянова, Г. (1998). *Образователните стратегии и музикално образователната система*, София
- Stoyanova, G. (1998). *Estrategias educativas del sistema educativo búlgaro de música*. Sofia.
- Витанова, Л. и Гаитанджиев, Г. (1975). *Музикалното възпитание в българското училище. Исторически очерк*. София: Наука и изкуство.
- Vitanova, L. y Gaitandjiev, G. (1975). *La educación musical en la escuela búlgara. Estudio crpnoológico*. Sofia: Ciencia y Arte.

Витанова, Н. и други (1993). *Активността на детето в детската градина. Програма*. София: Просвета.

Vitanova, N. y otros. (1993). *La actividad del niño en la escuela infantil. Programa*. Sofia: Prosveta.

Capítulo 14

MARGINALIDAD DEL SECTOR RURAL EN LA EDUCACIÓN MUSICAL EN COLOMBIA

Lucía Herrera Torres
Universidad de Granada (España)

luciaht@ugr.es

Rafael Enrique Buitrago Bonilla
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

lafaremus@gmail.com

Introducción

La normativa que en Colombia orienta los procesos educativos en la educación formal, en la educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano (conocida anteriormente como “educación no formal” y cuya denominación fue modificada por el artículo 1 de la Ley 1064, del 26 de julio de 2006), y en la educación informal, tiene su último referente en la Ley 115, del 8 de febrero de 1994, esto es, la Ley General de Educación, que se origina a partir de la vigente Constitución Política de la República de Colombia, aprobada en 1991.

En el Artículo 23, de dicha ley, se plantean las Áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrá que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y que comprenderá un mínimo del 80% del plan de estudios. Desde esta perspectiva, es importante señalar que una de las áreas obligatorias es la de Educación Artística que, según lo estipulado en los Lineamientos curriculares para educación artística (MEN, 2000), está integrada por las siguientes disciplinas: Arquitectura, Artes Plásticas, Audiovisuales, Danzas, Diseño Gráfico, Literatura, Música y Teatro.

Lo anterior ha implicado que cada institución haya asumido la educación artística de manera muy particular de

acuerdo a sus propios intereses y a las posibilidades que, desde su formación o experiencia, los docentes han llegado a aportar. Esta configuración que se plantea en el sistema educativo hace que, en las instituciones donde existe la presencia de un docente especializado, su énfasis sea el que más desarrollo tenga y que la música en un gran número de casos no se trabaje o se haga de manera muy básica e incluso inadecuada.

América Latina ha estado marcada por orientaciones políticas y educativas que, desde la planificación social y económica, se han preocupado principalmente por el desarrollo de las zonas urbanas, dejando en un segundo plano el sector rural. Esta extrema desigualdad entre las zonas rurales y urbanas es el principal y más grave problema que se presenta en América Latina (Moreno, Leyva & Mandujano, 2004; Viñas, 2003). A este hecho hay que sumar la presencia de grandes inconvenientes para la gestión de los sistemas educativos dada la dispersión y, en algunos casos, aislamiento del sector (Cordero et al., 2005). Vivir en el ámbito rural implica estar expuesto a salarios medios más bajos, menores posibilidades de trabajo y una calidad educativa deficiente (Kline, 2002). La marginalidad y dependencia de las zonas rurales con las urbanas, que han concentrado mayores inversiones y mayores niveles de crecimiento socioeconómico, han fortalecido los ya citados desequilibrios en cuanto a la distribución de bienes y servicios (Viñas, 2003).

Objetivo

Recabar información de las instituciones rurales colombianas con la finalidad de obtener una perspectiva lo más amplia posible de la situación educativa real de dichas instituciones así como del desarrollo de la música y el arte, desde la perspectiva de los docentes que trabajan en ellas.

Método

Participantes

163 docentes pertenecientes a diferentes sectores: responsables de sede (n=88, 54,0%), docentes (n=61, 37,4%) y rectores y/o coordinadores académicos (n=14, 8,6%). Los docentes trabajaban en 159 sedes, las cuales se integran en 53 instituciones distribuidas a lo largo de 19 municipios de 3 provincias del departamento de Boyacá (Sugamuxi, Tundama y Centro).

Instrumento

Se diseñó un cuestionario estructurado en cinco bloques. El primero recogía los **datos de identificación**, integrado por dos secciones. La primera de ellas, denominada *datos de identificación institucional*, permitió contextualizar cada una de las sedes, conocer su fusión y dependencia de una institución principal, la provincia, ciudad de ubicación y el sector al que el docente pertenecía. La segunda, *datos de identificación personal*, brindó información acerca de la edad, estado civil, sexo, ciudad de nacimiento y de residencia de los docentes.

El segundo bloque del cuestionario, **datos docentes**, también se estructuró en dos secciones. La primera de ellas, referente a la *formación*, posibilitó el conocimiento de la formación y la cualificación docente. La segunda, referida a la *experiencia docente*, permitió determinar los años de experiencia de los docentes así como las instituciones y ciudades en las que habían desarrollado su ejercicio profesional.

El tercer bloque, **características del centro o sede**, se compuso de cuatro apartados. El primero, *talento humano*, brindó información sobre el número de docentes en la sede, grupos y niveles, estudiantes, personal administrativo o de apoyo, desertores y con edad avanzada, las razones generadoras, el rango de edad, la periodicidad en las reuniones del consejo directivo y su ubicación. El segundo, *espacios*, permitió determinar el número y calidad de los espacios con

los que cada sede contaba. El tercero, *recursos materiales*, mostró el número y calidad de diferentes recursos materiales y de apoyo. El cuarto, *servicios que ofrece la sede*, evidenció los servicios que cada sede ofrece a los estudiantes.

El cuarto bloque, **currículum**, estaba integrado por dos secciones. La primera, *currículum general*, referida al Proyecto Educativo Institucional (PEI), las evaluaciones y modificaciones del mismo, las actores participantes en dichos procesos, el grado de conocimiento e identificación de la comunidad con el proyecto, el grado de pertinencia y aplicabilidad de la misión y visión institucional, el modelo pedagógico, los objetivos, el plan de estudios, las metodologías, los procesos evaluativos y la relación entre maestros y estudiantes. Este bloque también permitió conocer la incidencia del plan de estudios en el desarrollo emocional y de la personalidad de los estudiantes y, la inclusión de las áreas fundamentales establecidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). La segunda, *currículum de Educación Artística*, mostró el desarrollo e intensidad con que se desarrolla la educación artística, la presencia de docentes cualificados o personal de apoyo, la presencia, número y calidad de instrumentos musicales así como el desarrollo de proyectos complementarios.

El quinto y último bloque, **necesidades**, evidenció las apreciaciones que los docentes manifestaron con respecto a las necesidades de cualificación, talento humano, espacios, recursos materiales, servicios, currículum y otras necesidades.

Para determinar la validez del cuestionario, según los criterios establecidos por diferentes autores (Chacón, Pérez-Gil, Holgado & Lara, 2001; Muñiz & Fonseca-Pedrero, 2008), se analizó la validez de contenido del mismo empleando la técnica del juicio de expertos. Para ello, participaron 13 jueces del ámbito nacional e internacional (España, Colombia, Puerto Rico...), pertenecientes a diversas áreas de conocimiento en el ámbito tanto universitario (psicología, educación musical,

métodos de investigación) como de la práctica educativa (por ejemplo, director de núcleo educativo).

Una vez recogidos todos los cuestionarios de los jueces, se procedió al análisis pormenorizado de los ítems. Como criterios para eliminar, revisar y modificar o aceptar los diferentes ítems del cuestionario se adoptaron los siguientes (Barbero, Vila & Suárez, 2003):

- Ⓒ Que el valor de la media de cada ítem fuese igual o superior a 2.5.
- Ⓓ Atender al valor de la mediana, como valor del ítem.
- Ⓔ El percentil 50 (P_{50}) debía obtener valores iguales o superiores a 2.5.
- Ⓕ Se estableció un coeficiente de ambigüedad, el cual pretendía medir la dispersión en el acuerdo de los jueces, utilizando como criterio el recorrido intercuartílico. De modo que, si la diferencia del percentil 75 (P_{75}) frente al percentil 25 (P_{25}) era igual a 0 o 1, el ítem se aceptaba y/o modifica ligeramente; si dicha diferencia se situaba entre 1 y 2, se revisaba y reformulaba el ítem; mientras que si era superior a 2, se entendía que la dispersión era tan alta entre los juicios de los jueces que el ítem era rechazado.

La consistencia interna del cuestionario se analizó mediante el coeficiente de fiabilidad *Alfa* de *Cronbach*, considerándose que valores superiores a ,75 indican alta fiabilidad (Muñiz, 2000). El coeficiente α que se obtuvo para este cuestionario arrojó un valor de ,79, mostrando un índice aceptable de consistencia interna de las respuestas de los docentes frente al cuestionario.

Procedimiento

La cumplimentación del cuestionario por parte de los participantes tuvo lugar durante el segundo semestre de 2008. En la mayoría de los casos, previamente a la aplicación de los cuestionarios, se obtuvo el consentimiento de los directores de núcleo educativo.

Para el análisis de los datos se utilizaron distintas técnicas de análisis cuantitativo con la ayuda del programa informático SPSS para Windows (versión 15.0), empleando tres tipos de análisis: estadísticos descriptivos; análisis de frecuencias, mediante el estadístico *Chi-cuadrado* (χ^2); y análisis de varianza.

Resultados

En primer lugar es necesario señalar que ninguna de las sedes participantes en el estudio cuenta con sala de música o un espacio específico para desarrollar actividades musicales o artísticas. En la tabla 1 se presentan los resultados del Análisis de varianza del número de instrumentos musicales y materiales relacionados con el desarrollo de esta disciplina atendiendo a la variable municipio. Los resultados no mostraron diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 1. Análisis de varianza del número de materiales por municipio.

MATERIALES		SUMA DE CUADRADOS	gl	MEDIA CUADRÁTICA	F	p
Instrumentos Musicales	Inter-grupos	148,043	18	8,225	,949	,522
	Intra-grupos	1247,932	144	8,666		
	Total	1395,975	162			
Equipos de Audio	Inter-grupos	40,137	18	2,230	1,274	,214
	Intra-grupos	250,363	143	1,751		
	Total	290,500	161			
DVD	Inter-grupos	22,861	18	1,270	3,077	,000
	Intra-grupos	59,446	144	,413		
	Total	82,307	162			

Igualmente, se llevó a cabo un análisis de varianza en el que la variable dependiente fue el número de cada uno de los materiales y la variable independiente la provincia (ver tabla 2).

Tabla 2. Estadísticos descriptivos del número de materiales en función de la provincia y resultados del análisis de varianza.

Número de Materiales	Provincia	Media	Desviación Típica	F	p	Eta ²
Instrumentos Musicales	Centro (1)	2,00	2,00	1,344	,264	,017
	Tundama (2)	1,36	,36			
Equipos de Audio	Centro (1)	1,25	,13	1,877	,156	,023
	Tundama (2)	,52	,10			
	Sugamuxi (3)	,91	,15			
DVD	Centro (1)	,58	,15	2,016	,137	,025
	Tundama (2)	,26	,08			
	Sugamuxi (3)	,50	,07			

En la tabla 3 se presentan los resultados de los Análisis de varianza realizados sobre la calidad media de los materiales según el municipio. Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas en los instrumentos musicales ($F_{(18, 144)} = 2,513, p < ,01$), equipos de audio ($F_{(18, 144)} = 3,597, p < ,001$) y DVD ($F_{(18, 144)} = 3,299, p < ,001$).

Tabla 3. Resultados de los Anovas sobre la calidad de los materiales por municipio.

MATERIALES		SUMA DE CUADRADOS	gl	MEDIA CUADRÁTICA	F	p
Instrumentos Musicales	Inter-grupos	51,745	18	2,875	2,513	,001
	Intra-grupos	164,746	144	1,144		
	Total	216,491	162			
Equipos de Audio	Inter-grupos	110,485	18	6,138	3,597	,000

	Intra- grupos	245,699	144	1,706		
	Total	356,184	162			
DVD	Inter- grupos	105,114	18	5,840	3,299	,000
	Intra- grupos	254,898	144	1,770		
	Total	360,012	162			

También se analizó en función de la provincia, la calidad media de los materiales, tal y como se muestra en la tabla 4.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos de la calidad media de los materiales en función de la provincia y resultados del análisis de varianza.

Calidad de los Materiales	Provincia	Media	Desviación Típica	F	P	Eta ²	Comparaciones post-hoc
Instrumentos Musicales	Centro (1)	,25	,25	7,734	,001	,088	3 < 2
	Tundama (2)	1,11	,24				
	Sugamuxi (3)	,35	,09				
Equipos de Audio	Centro (1)	2,58	,23	3,373	,037	,040	2 < 1
	Tundama (2)	1,38	,23				
	Sugamuxi (3)	1,81	,14				
DVD	Centro (1)	1,75	,44	3,051	,050	,037	
	Tundama (2)	,69	,21				
	Sugamuxi (3)	1,20	,14				

Los resultados del análisis de varianza resultaron significativos en función de la provincia en la calidad de los siguientes materiales: instrumentos musicales ($F_{(2, 160)} = 7,734$, $p < ,01$, $\eta^2 = ,088$) y equipos de audio ($F_{(2, 160)} = 3,373$, $p < ,05$, $\eta^2 = ,040$). Las comparaciones post-hoc arrojaron diferencias significativas en torno a los Instrumentos musicales, entre Tundama y Sugamuxi ($t = ,770$, $p < ,01$) y Equipos de audio, entre Centro y Tundama ($t = 1,202$, $p < ,05$).

En la tabla 5 se describe en función de la provincia la frecuencia e intensidad con la que se trabajan las diferentes áreas del currículum de Educación Artística. El análisis de frecuencias, mediante la prueba *Chi-cuadrado*, fue significativo únicamente para la Arquitectura ($\chi^2 = 24,665$, $p < ,01$).

Tabla 5. Intensidad en el desarrollo del área de educación artística en función de la provincia (porcentajes).

DISCIPLINA	PROVINCIA	NUNCA	- 1 HORA SEMANA	1 HORA SEMANA	+ 1 HORA SEMANA	1 VEZ AL MES	1 VEZ AL SEMESTRE
Arquitectura	Centro	83,3%	,0%	8,3%	,0%	8,3%	,0%
	Tundama	71,4%	4,8%	2,4%	,0%	11,9%	9,5%
	Sugamuxi	94,5%	,9%	,9%	,9%	2,8%	,0%
Artes plásticas	Centro	8,3%	8,3%	25,0%	50,0%	8,3%	,0%
	Tundama	,0%	26,2%	47,6%	14,3%	9,5%	2,4%
	Sugamuxi	17,4%	14,7%	39,4%	18,3%	7,3%	1,8%
Audiovisuales	Centro	91,7%	8,3%	,0%	,0%	,0%	,0%
	Tundama	76,2%	9,5%	2,4%	,0%	2,4%	4,8%
	Sugamuxi	65,1%	7,3%	5,5%	6,4%	12,8%	1,8%
Danzas	Centro	16,7%	8,3%	16,7%	8,3%	16,7%	33,3%
	Tundama	16,7%	16,7%	,0%	,0%	16,7%	47,6%
	Sugamuxi	14,7%	13,8%	11,0%	10,1%	22,9%	25,7%
Diseño gráfico	Centro	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%
	Tundama	83,3%	4,8%	,0%	,0%	7,1%	2,4%
	Sugamuxi	80,7%	7,3%	1,8%	2,8%	2,8%	4,6%

Literatura	Centro	41,7%	16,7%	16,7%	25,0%	,0%	,0%
	Tundama	11,9%	21,4%	16,7%	42,9%	7,1%	,0%
	Sugamuxi	25,7%	7,3%	21,1%	35,8%	8,3%	1,8%
Música	Centro	58,3%	16,7%	16,7%	8,3%	,0%	,0%
	Tundama	33,3%	35,7%	11,9%	2,4%	11,9%	4,8%
	Sugamuxi	48,6%	12,8%	10,1%	8,3%	11,9%	5,5%
Teatro	Centro	41,7%	8,3%	16,7%	,0%	8,3%	16,7%
	Tundama	28,6%	9,5%	4,8%	,0%	26,2%	28,6%
	Sugamuxi	45,0%	5,5%	1,8%	3,7%	17,4%	16,5%
Otras actividades	Centro	91,7%	8,3%	,0%	,0%	,0%	,0%
	Tundama	95,2%	2,4%	2,4%	,0%	,0%	,0%
	Sugamuxi	95,4%	1,8%	1,8%	,9%	,0%	,0%

El número de instrumentos musicales que las sedes poseen es muy reducido, lo que sumado a la falta de personal cualificado, genera un desarrollo musical frágil o en algunos casos inexistente. En la tabla 6 se presenta el número de instrumentos que cada sede tiene en función de la provincia.

Tabla 6. Número de Instrumentos musicales en función de la provincia (porcentajes).

INSTRUMENTO	Provincia	0	1-5	6-12	22-30
Flautas dulces	Centro	91,7%	,0%	,0%	8,3%
	Tundama	92,9%	7,2%	,0%	,0%
	Sugamuxi	93,6%	4,3%	,9%	,9%
Guitarras	Centro	100,0%	,0%	,0%	,0%
	Tundama	71,4%	28,7%	,0%	,0%
	Sugamuxi	94,5%	4,6%	,9%	,0%
Tiples	Centro	100,0%	,0%	,0%	,0%
	Tundama	100,0%	,0%	,0%	,0%
	Sugamuxi	98,2%	1,8%	,0%	,0%
Bandolas	Centro	100,0%	,0%	,0%	,0%

Pianos	Tundama	100,0%	,0%	,0%	,0%
	Sugamuxi	99,1%	,0%	,0%	,0%
	Centro	100,0%	,0%	,0%	,0%
	Tundama	100,0%	,0%	,0%	,0%
Cajas chinas	Sugamuxi	99,1%	,9%	,0%	,0%
	Centro	100,0%	,0%	,0%	,0%
	Tundama	100,0%	,0%	,0%	,0%
Claves	Sugamuxi	98,2%	1,8%	,0%	,0%
	Centro	100,0%	,0%	,0%	,0%
	Tundama	71,4%	26,3%	,0%	,0%
Platillos	Sugamuxi	97,2%	2,7%	,0%	,0%
	Centro	100,0%	,0%	,0%	,0%
	Tundama	95,2%	4,8%	,0%	,0%
Panderos	Sugamuxi	95,4%	3,6%	,9%	,0%
	Centro	100,0%	,0%	,0%	,0%
	Tundama	97,6%	2,4%	,0%	,0%
Panderetas	Sugamuxi	99,1%	,9%	,0%	,0%
	Centro	100,0%	,0%	,0%	,0%
	Tundama	92,9%	7,2%	,0%	,0%
	Sugamuxi	92,7%	5,2%	,9%	,9%

La tabla 7 muestra información sobre el estado de los diferentes instrumentos musicales que las sedes poseen en función de la provincia. Dicho estado se valoró según la siguiente escala: 1= Muy deficiente; 2= Deficiente; 3= Adecuado; 4= Muy adecuado.

Tabla 7. Estado de las Instrumentos Musicales en función de la provincia (porcentajes).

Instrumento	Provincia	No contesta	Muy Deficiente	Deficiente	Adecuado	Muy Adecuado
Flautas dulces	Centro	91,7%	,0%	,0%	8,3%	,0%
	Tundama	92,9%	,0%	,0%	7,1%	,0%

Guitarras	Sugamuxi	93,6%	,0%	,9%	3,7%	1,8%
	Centro	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%
	Tundama	71,4%	4,8%	4,8%	16,7%	2,4%
Tiples	Sugamuxi	94,5%	,9%	1,8%	2,8%	,0%
	Centro	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%
	Tundama	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%
Bandolas	Sugamuxi	98,2%	,9%	,0%	,9%	,0%
	Centro	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%
	Tundama	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%
Pianos	Sugamuxi	99,1%	,9%	,0%	,0%	,0%
	Centro	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%
	Tundama	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%
Cajas chinas	Sugamuxi	99,1%	,0%	,0%	,9%	,0%
	Centro	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%
	Tundama	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%
Claves	Sugamuxi	98,2%	,0%	,0%	,9%	,9%
	Centro	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%
	Tundama	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%
Platillos	Sugamuxi	97,2%	,0%	,0%	,9%	1,8%
	Centro	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%
	Tundama	95,2%	,0%	2,4%	2,4%	,0%
Panderos	Sugamuxi	95,4%	,0%	,0%	2,8%	1,8%
	Centro	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%
	Tundama	97,6%	,0%	,0%	2,4%	,0%
Pandereta	Sugamuxi	99,1%	,0%	,0%	,9%	,0%
	Centro	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%
	Tundama	92,9%	,0%	2,4%	4,8%	,0%
	Sugamuxi	93,6%	,0%	,0%	4,6%	1,8%

Conclusiones

Como punto de partida, es necesario señalar la heterogeneidad que se presenta en las sedes rurales que formaron parte de la investigación, al respecto sobresalen tres aspectos. Por un lado, y como es lógico, la formación,

experiencia, dinamismo y creatividad de los docente asignado a cada institución. En segunda instancia, el número de niños de cada vereda, que según comentan los docentes, progresivamente ha venido disminuyendo, al punto de haber cerrado varias sedes en los últimos años, aspecto que en gran medida obedece a los procesos de migración hacia el sector urbano, y al desplazamiento laboral o de estudio de alguno de los miembros de la familia (Demellenne, 2004).

Finalmente, el estado de los servicios, vías de acceso, infraestructura y materiales, que dependen de la gestión y administración municipal, tal como señala el MEN (2008), lo cual genera una gran inestabilidad e inequidad incluso en las sedes de un mismo municipio, dependiendo de la mirada, interés y valoración del desarrollo educativo que cada alcalde tiene, y del grado de empatía existente con los directores de núcleo educativo y con los docentes de cada sede.

Por otro lado, la mayoría de las sedes rurales son multigrado, con un promedio de 2,2 docentes y 43 estudiantes, de los cuales un 1,9 presentan una edad avanzada para el grado que cursan, que según el concepto de los docentes obedecen a la escasa valoración de la educación por parte de la familia, la desintegración de la misma y sus problemas económicos y, en menor grado, a problemas de violencia y desplazamiento, distancia geográfica con la sede y cambio de domicilio. Paralelamente, el promedio de deserción durante el año 2008 fue de 1,3, siendo su principal factor el cambio permanente de domicilio debió a las circunstancias laborales de las familias (Janvry & Sadoulet, 2000). También se registran como causas, igual que para el caso de la edad avanzada, los mismos inconvenientes a nivel familiar, el bajo rendimiento y la distancia geográfica de la sede.

Si bien es cierto que todas las sedes dan cumplimiento al desarrollo de la educación artística, su orientación es muy particular y distante de los planteamientos establecidos en los lineamientos curriculares de la disciplina. El trabajo en arquitectura es mínimo y su implementación en las sedes que lo desarrollan se centra en la realización de pequeñas

maquetas. Con respecto a las artes plásticas, podría decirse que es la asignatura que tiene mayor desarrollo, ya que los docentes realizan diversas actividades desde el dibujo. Para el caso de los audiovisuales, también es muy reducido el trabajo, y en la mayoría de los casos éste se queda en la presentación de este tipo de materiales. Las danzas asumen un rol de privilegio, al ser puestas en escena que se logran con relativa prontitud y poca inversión, además de constituir la carta de presentación para las actividades interinstitucionales. Sin embargo, en la mayoría de los casos su desarrollo se encuentra a cargo de instructores externos y por periodos ocasionales según las necesidades concretas.

En la misma línea, el diseño gráfico también es escaso y los docentes lo asocian al trabajo del dibujo. El desarrollo de la literatura desde la perspectiva artística, se asume por los docentes como implícita en la asignatura de lenguaje, en la que también queda enmarcado el trabajo teatral, que generalmente sólo se desarrolla cuando algún contenido de la asignatura lo requiere. Para el caso de la música, esta se implementa en cerca del 54% de las sedes, sin embargo, su desarrollo depende de la intuición así como de los recursos de los docentes y, en un alto porcentaje se centra en la repetición y ejecución vocal de algunas canciones, casi siempre infantiles, aunque cabe destacar que un número reducido de docentes interpreta algún instrumento musical, lo que permite a sus estudiantes una mayor vivencia musical.

El principal recurso que tienen los docentes, es la implementación de artes y oficios que por su propia experiencia conocen, manejan o han explorado, esto es, trabajo en manualidades, origami, plastilina, filigrana y talla en madera. Sin duda alguna, es meritorio el trabajo que los docentes logran realizar en educación artística, dada su escasa preparación y formación en estas disciplinas. Pero, es preocupante el sesgado manejo que dan a las mismas y el poco aprovechamiento de las potencialidades del arte en el desarrollo integral del ser humano. A manera de pequeña conclusión en esta cuestión se puede afirmar que el desarrollo

artístico se sigue asumiendo como una actividad complementaria y de poca importancia para la administración educativa, aspecto que se hace evidente en la pretensión del mismo, referida a que un docente de educación básica o de cualquier otra área sin la formación y experiencia artístico pedagógica pueda adelantar procesos de calidad y pertinencia, aspecto que se complejiza aún más con el planteamiento de la integración de las artes.

Teniendo en cuenta la inexistencia de docentes con formación profesional en el ámbito artístico en las sedes, el trabajo que se realiza en esta área se orienta principalmente por los docentes de cada institución y el apoyo, en algunos pocos casos, de practicantes, instructores, personas de la comunidad, estudiantes de los grados superiores o algunas entidades como la Caja de Compensación Familiar de Boyacá "COMFABOY" y la fundación "San Isidro". Todos estos aspectos concuerdan con los planteamientos de Herbst et al. (2005).

Igualmente, el número de instrumentos musicales existentes en las sedes es mínimo, siendo las flautas dulces las que tienen mayor presencia, seguido de algunas guitarras. En una proporción muy inferior, algunas sedes también tienen instrumentos de percusión menor (cajas chinas, claves, platillos, panderos, panderetas, tambores, sonajeros, maracas, triángulos, zampoñas, guacharacas y castañuelas), tiples, bandolas, teclados, xilófonos, arpas y liras. Es destacable que en muchas sedes los docentes crean y elaboran, junto a sus estudiantes, instrumentos musicales a partir de materiales naturales y reciclables.

En la misma dirección, en el 77% de las sedes no se desarrollan proyectos artísticos, y en el caso de que lo hagan los responsables son principalmente especialistas en otras áreas.

Es importante destacar que las necesidades para las sedes son múltiples, lo que reafirma la deficiente dotación existente en la actualidad, la dificultad de alcanzar un alto nivel educativo y la desigualdad con respecto al sector urbano

(Herbst et al., 2005; Moreno et al., 2004; Viñas, 2003). En esta dirección, los docentes señalan que requieren para la especificidad del área artística material didáctico de apoyo, instrumentos musicales, materiales bibliográficos actualizados y, ante todo, pertinentes, ordenadores, grabadora, materiales audiovisuales y equipo de sonido. También, establecen la necesidad de profesores especializados para el área de música y artes, así como, el interés de recibir cualificación en estas disciplinas.

En definitiva, la escuela rural del siglo XXI en Colombia, a pesar del compromiso, experiencia y cualificación de sus docentes, sigue estando en una situación de inequidad, retraso y vulnerabilidad, que es marcada por su fragilidad pedagógica y metodológica, sus carencias a nivel de recursos tecnológicos, materiales así como de infraestructura, al igual que por las pocas proyecciones de inversión económica y en talento humano que se plantean por parte del Gobierno Nacional hacia el futuro. Para concluir, plantear, entre otros muchos, el siguiente gran interrogante: ¿Por su condición de ruralidad, los niños y jóvenes del campo no tienen derecho a disfrutar de procesos artísticos (PREALC, 2007) y, por qué no, llegar a una experiencia musical vital (Buitrago, Pulido & Murillo, 2010; Zapata, Goubert & Maldonado, 2004) que aporte una verdadera formación integral y posibilite un desarrollo humano (Max-Neef, Elizalde & Hopenhayn, 1996)?

Referencias

- Barbero, M. I., Vila, E. & Suárez, J. C. (2003). *Psicometría*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Buitrago, R. E., Pulido, L. A. & Murillo, J. I. (2010). Consideraciones sobre la Experiencia musical vital. *Revista Educación y Ciencia* (en prensa).
- Chacón, S., Pérez-Gil, J. A., Holgado, F. P. & Lara, A. (2001). Evaluación de la calidad universitaria: validez de contenido. *Psicothema*, 13(2), 294-301.

- Cordero, G., Contreras, L., Ames, P., Dippo, D., Durán, M., Alsop, S., Fynbo, T., Sánchez, M., González, T. & García, J. (2005). Innovación en la educación rural: reporte de una experiencia de formación de profesores en servicio en el norte de Perú. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (1), 832 - 845.
- Demellenne, D. (2004). Estudio sobre la Educación para la Población Rural en Paraguay. En Proyecto FAO – UNESCO – DGCS/ITALIA – CIDE – REDUC (Eds.), *Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú* (pp. 391-442). Italia: FAO.
- Fernández, M. R. (2003). La situación de la educación básica en Iberoamérica: retos para la cooperación internacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 31, 145 - 167.
- Herbst, A., Wet, J. & Rijdsdijk, J. (2005). A Survey of Music Education in the Primary Schools of South Africa's Cape Peninsula. *Journal of Research in Music Education*, 3, 260 – 283.
- Janvry, A. & Sadoulet, E. (2000). *Cómo Transformar en un Buen Negocio la Inversión en el Campesinado Pobre: Nuevas Perspectivas de Desarrollo Rural en América Latina*. Nueva Orleans: Asamblea Anual de Gobernadores del Banco Interamericano de Desarrollo.
- Kline, R. (2002). A Model for Improving Rural Schools: Escuela Nueva in Colombia and Guatemala. *Current Issues in Comparative Education*, 2, 170-181.
- LEY 115 (1994). Diario Oficial N° 41.214, del 8 de febrero.
- LEY 1064 (2006). Diario Oficial N° 46.341 de 26 de julio.
- Max-Neef, M., Elizalde, A. & Hopenhayn, M. (1996). *Desarrollo a escala humana, una opción para el futuro*. Medellín: CEPUR, Proyecto 20 editores.
- MEN (2000). *Lineamientos curriculares para educación artística*. Bogotá: Editorial Magisterio.

- MEN (2008). Aportes del Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 a la educación rural. *Al tablero*, 45.
Disponible en:
<http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-170806.html> (Consultado el 25/08/2009).
- Moreno, C., Leyva, F. & Mandujano, F. (2004). Educación rural y desarrollo local: la experiencia de la universidad de playa ancha, 1996 – 2004. *Revista Digital rural, Educación, cultura y desarrollo rural*, 2 (3), 1-5.
- Muñiz, J. (2000). *Teoría Clásica de los Tests*. Madrid: Pirámide.
- Muñiz, J. & Fonseca-Pedrero, E. (2008). Construcción de instrumentos de medida para la evaluación universitaria. *Revista de Investigación en Educación*, 5, 13-25.
- Presidencia de la República (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá: Colombia.
- PRELAC (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Viñas, J. (2003). Transformar la educación rural en América Latina y el Caribe. Un desafío insoslayable. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, 1 (1), 1-14.
- Zapata, G., Goubert, B. & Maldonado, J. (2004). *Universidad, músicas urbanas, pedagogía y cotidianidad*. Bogotá: Editorial de la Universidad Pedagógica Nacional.

ANTECEDENTES Y ACTUALIDAD DE LA MÚSICA Y LA EDUCACIÓN MUSICAL EN COLOMBIA

Oswaldo Lorenzo Quiles
Facultad de Educación y Humanidades de Melilla
Universidad de Granada
oswaldo@ugr.es

Ruth Nayibe Cárdenas Soler
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
ruthnayibecardenas@gmail.com

El escenario de la cultura musical en Colombia.

Antecedentes históricos

En la época del descubrimiento europeo de América (s. XV) ya existía en los territorios que hoy comprende Colombia una cultura autóctona con un sistema social, religioso y económico propio. Según Rojas (2005), Esta cultura amerindia nativa contaba con manifestaciones musicales relacionadas principalmente con prácticas simbólico-sagradas y una especial concepción cosmogónica. De este modo, la música era empleada en calidad de oración para la sanación de enfermedades, la prosperidad de las cosechas, la resolución de conflictos individuales o colectivos y como agradecimiento hacia los dioses por los dones y beneficios recibidos. Asimismo, la música tenía también una función ocasional de tipo lúdico, sirviendo de base de algunos momentos de diversión de la comunidad. Todos estos usos musicales se mantienen actualmente en las comunidades indígenas que aún permanecen vivas en Colombia.

La llegada de los españoles y los negros esclavos durante la conquista produjo un choque con las costumbres ancestrales de los indígenas. Curiosamente, durante los momentos álgidos del proceso conquistador, la cultura musical autóctona -el canto, la danza y la música instrumental- fue empleada por estos indígenas como medio

de manifestación de protesta frente a lo que les acontecía (Escobar, 1987).

Inevitablemente, la conquista subordinó paulatinamente la cultura indígena a la española, aculturizando la mayoría de la América descubierta desde la evangelización impuesta del nuevo credo católico, que empleó frecuentemente la actividad musical, además de otras herramientas mucho menos inocentes, como estrategia para acercar la fe cristiana a los nativos (Valenzuela, 2007). Así, la iglesia se convierte en foco del arte musical de la región, fuertemente imbricado en el oficio religioso (Barriga, 2006; Rojas, 2005), al mismo tiempo que en regulador en la música originalmente identificadora de los nativos.

Los misioneros jesuitas que viajaron a América utilizaban en sus ritos el mismo repertorio musical de las iglesias europeas, desde el cual enseñaban cantos a los indios, quienes, según manifestaban los clérigos, tenían buenas habilidades musicales, participaban obedientemente en las actividades propuestas por los jesuitas y aprendían la construcción de algunos instrumentos. En este momento, posiblemente, comience la división inicial cultural del arte musical en Colombia y, seguramente, en todas las zonas conquistadas. La música del conquistador era considerada arte mayor (música culta) y negaba la tradición y la creatividad del indígena cuando se expresaba con sus propios patrones culturales, considerados artesanales (música folklórica) por los conquistadores (Aharonián, 2000).

Expone Holguín (2007) que la incursión de la cultura europea sobre la amerindia truncó la evolución musical natural de los nativos del nuevo continente, que tuvieron que asimilar de forma impuesta el estilo riguroso del canto llano y un amplio catálogo de otro tipo de cantos religiosos.

Por su parte, Aharonián (2000) opina que la división entre el arte musical de los indígenas y los conquistadores refleja el conflicto entre etnias y clases sociales que se vivía entonces y que mostraba, entre otras manifestaciones, cómo la música representante de la cultura europea era considerada “música mayor” (erudita o culta) y la música

creada por el pueblo nativo era vista como “música menor” (popular o folclórica).

Junto con los clérigos, algunos compositores europeos viajaron a Colombia como maestros de capilla, aportando a la región el conocimiento técnico de la teoría musical y ejerciendo como primeros maestros musicales de los músicos criollos, que eran acogidos en las iglesias para recibir esta formación. Destacan algunos nombres como Juan Pérez Materano (pionero en formación musical), Fray Juan de los Barrios (que asentó las bases de la música religiosa), y el padre José Hurtado (organizador de un escuela de solfeo en Bogotá) (Escobar, 1987). Esta conjunción de religión y formación musical trajo consigo que en el periodo colonial (1550–1717, aprox.) la iglesia catedral de cada ciudad se convierta en importante centro musical del entorno, especialmente dinamizador de la formación de coros que acompañaban los oficios religiosos. Estas prácticas musicales de iniciativa religiosa se institucionalizan más tarde en los seminarios y conventos, donde se sigue haciendo énfasis en la música coral. Todo este florecimiento musical surgido al amparo de las capillas de las iglesias inicia una labor de educación musical que se ve debilitada a partir de la expulsión de los jesuitas, dada la carencia de profesores y escuelas especialistas que le den continuidad (Barriga, 2006).

A partir del siglo XVIII la mayoría de formas musicales desarrolladas en Europa se importan a Latinoamérica, especialmente las provenientes de España e Italia, y ya en el siglo XIX las artes musicales presentan una nueva misión social, contribuir a la construcción de una identidad nacional acogiendo formas europeas, un ejemplo de ello es el pasillo (Holguín, 2007).

El siglo XIX, al igual que en Europa, es para Colombia un momento de nacimiento y consolidación de importantes instituciones culturales decisivas para el futuro de la música. A finales de este siglo se crea en Bogotá el antecedente del actual Conservatorio Nacional de Música, que se inicia en 1882 como Academia Nacional de Música y supone la primera institución colombiana de educación musical formal y

específica. En 1934 pasa a formar parte, ya como Conservatorio, de la Universidad Nacional de Colombia (Barriga, 2004 y Pérez, 2007).

Esta y otras instituciones comienzan a contratar músicos extranjeros para que desempeñen la necesaria labor docente, al mismo tiempo que dotan de becas a sus estudiantes para desplazarse a Estados Unidos y Europa a perfeccionar su formación (Zorro, 2008) y regresar posteriormente al país para fortalecer los procesos musicales internos, como en el caso de Guillermo Uribe Holguín y José Ignacio Perdomo Escobar, que, siendo colombianos, se formaron en el extranjero y luego hicieron sus aportes al enriquecimiento de la actividad académica musical del país. Uribe Holguín fue un músico de la alta sociedad colombiana de la primera mitad del siglo XX, a quien se criticó por no contemplar, dentro de la formación a su cargo en el Conservatorio, la cultura musical nacionalista (Arenas y Goubert, 2007b).

Como reminiscencia de la secular separación entre música culta y folclórica que se dio en toda América Latina, se observa que en esta vasta región americana no ha habido una completa aceptación académica y universitaria del estudio de las músicas populares y folklóricas, es decir, tanto las tradicionales como las nuevas músicas urbanas (Ochoa, 2000). No obstante, aparece en 1959 el “Centro de Estudios Folklóricos y Musicales”, dependiente del Conservatorio Nacional de Música de la Universidad Nacional, que se dedica a realizar estudios basados en trabajo de campo, transcripciones musicales y análisis musicológicos (Miñana, 2000).

También, como consecuencia de la separación histórica entre música culta y folclore, surgen los estudios académicos sobre cultura y artes populares en las diferentes regiones geográficas del país (atlántica, pacífica, andina, llanos orientales y Orinoquía), abordados casi exclusivamente desde la antropología, la sociología y la historia, y sólo en algunos pocos casos desde la musicología. Por ello, Rojas (2005) afirma que, en el caso de la antropología colombiana,

salvo contadas excepciones, esta disciplina no se ha ocupado suficiente y correctamente de la música amerindia como manifestación cultural relativa a la conformación de los pueblos, achancando el hecho a la deplorable carencia de formación musical dentro del pénsum académico escolar y universitario. A ello se suman las críticas razonables de la Asociación Internacional para el Estudio de la Música Popular, Rama Latinoamericana, que entiende que en los mencionados proyectos no existe el correcto abordaje de los trabajos y estudios de carácter musical que se llevan a cabo (Ochoa, 2000).

Actualidad de la cultura musical colombiana

Hablar hoy de música colombiana en Colombia es referirse popularmente a la música de la región andina. Esta situación reduccionista proviene del auge de un movimiento cultural nacional que ha auspiciado la realización de diversos proyectos de rescate y valoración de la cultura musical tradicional desarrollados en el país desde hace años, lo que se muestra en sí mismo como positivo, pero que ha estado también marcado por la relación entre rutas migratorias, procesos de recontextualización de músicas regionales, apropiación de músicas transnacionales y exclusiones de la multiplicidad de lo nacional, elementos que se han combinado en torno a sólo una de las posibles regiones de estudio y análisis musical tradicional y que ha provocado ese interés unidireccional hacia la música andina (Arenas y Goubert, 2007a).

El creciente auge de la música colombiana ocurrido durante el siglo XX se considera un hecho cíclico de movimientos de corte nacionalista, que da pie a la creación de la primera música nacional: el bambuco. Este nuevo proceso nacionalista coincide en el tiempo con la proclamación constitucional de una nación pluriétnica y multicultural, y ha abierto espacios clave para la formación de nuevas músicas emblemáticas que correspondan a la idea de nación diversa, aunque esto suponga, para algunos críticos, un simple

aprovechamiento de un recurso cultural con fines lucrativos (Miñana, 2000).

Fuera de Colombia se da también una percepción reducida de la amplitud musical del país, aunque en este caso circunscrita a un tipo particular de música de consumo popular, el “vallenato”, que ha perdido sus orígenes folklóricos entre el éxito conseguido. Ha sido grande el impacto internacional de esta música, así como sus ventas y divulgación en el mercado discográfico y radiofónico exterior, y el fenómeno se ha extendido, realmente, también en el interior de Colombia, en parte debido al eco y promoción que esta música ha recibido de las emisoras locales de radio en cada ciudad (Vega, 2005).

El sustrato étnico presente en la mayoría de las manifestaciones musicales de Colombia es común a toda Latinoamérica en el siglo XX, y, aunque tiene sus tintes peyorativos por la utilización de éste como estrategia de mercado, es parte también del mecanismo de defensa del pueblo ante el proceso de aculturación que se inició en el periodo del descubrimiento y que siempre ha estado ligado a lo que hoy se conoce como ideologías socialistas. Paralelamente, han ido surgiendo movimientos artísticos simpatizantes a éstas, como el indigenismo, tendencia notable en la composición musical actual en Colombia, que cuenta con trabajos destacados como los de los compositores Jesús Pinzón Urrea y Blas Emilio Atehortúa, próximos al fenómeno sonoro de la música indígena y de la popular tradicional (Holguín, 2007). Del mismo modo, grupos musicales como Guafa Trío, Polaroid, Puerto Candelaria, Curupira, Palos y Cuerdas y Delta Trío, entre otros, conservan la esencia de la música tradicional y la enriquecen con búsquedas sonoras diferentes provenientes de influencias del jazz y otros estilos musicales, cuyos resultados se aproximan a las denominadas “fusiones” (Arenas y Goubert, 2007a).

Parte de esta fusión musical entre estilos folklóricos y de consumo popular retoma e integra la organología indígena. Tanto compositores como músicos populares consiguen así realzar una “identidad propia”, como en el caso de Carlos

Vives (música vallenata que incorpora gaitas Kuisi de los Kogi) u otros grupos que incluyen entre sus instrumentos cununos, guasás, tiples, tamboras, cuatros, esterillas, gaitas y flautas de millo, lo que algunas voces han visto como una estrategia mercantil más de los medios de comunicación (Arenas y Goubert, 2007 b). Entre las diferentes agrupaciones musicales que emplean sonidos tradicionales en las músicas populares, es el trío tradicional, compuesto por tiple, bandola y guitarra, la que hoy día cosecha más seguidores.

Finalmente, se puede afirmar, como plantea Aharonián (2000), que en la actual sociedad latinoamericana, entre la que se encuentra la sociedad colombiana, conviven dos lenguajes y códigos musicales, el culto y el popular. Ambos se intentan relacionar de diferentes modos, como antes se ha expuesto, pero no siempre esta interrelación produce los mejores mestizajes y ello da lugar a desencuentros entre la cultura musical y también entre la educación musical.

Políticas y actuaciones de educación musical no formal en Colombia

La importancia de la educación musical no formal en Colombia queda patente desde el año 2002 en el Plan Nacional de Música para la Convivencia, una herramienta del sector cultural enmarcada en el Plan de Desarrollo Nacional dependiente del Ministerio de Cultura, organismo perteneciente a la rama ejecutiva del poder público e integrado en la presidencia de la República, que concibe la cultura como una dimensión fundamental en el desarrollo social y económico del país.

El Ministerio de Cultura contempla diferentes intereses y manifestaciones, dentro de los cuales se encuentra la música, y tiene por objetivo la formulación, coordinación, ejecución y vigilancia de la política del Estado en materia cultural, deportiva, recreativa y de aprovechamiento del tiempo libre, además de propender por que los ciudadanos sean capaces de interactuar y cooperar con oportunidades de creación, disfrute de las expresiones culturales, deportivas, recreativas y de aprovechamiento del tiempo libre en

condiciones de equidad y respeto por la diversidad. Dentro de este Ministerio se encuentra la Dirección de Artes, que, en lo musical, se encarga de liderar el Plan Nacional de Música para la Convivencia (PNMC) (Decreto 1746, 2003).

El PNMC hace énfasis en la conformación de bandas musicales municipales, que se deben convertir en banda-escuela, donde los músicos sean a su vez maestros y se garantice la oportunidad de participación, sin distinción, de todos los niños y jóvenes que deseen ingresar al programa, incluyendo los pertenecientes a las consideradas comunidades vulnerables. Como principio pedagógico, reconoce el valor de la práctica como un espacio de desarrollo comunitario y como el coadyuvante del proceso musical del instrumentista. Su estructura, inicialmente, gira en torno a cinco componentes: gestión, formación, dotación, divulgación e información (CONPES 3409, 2006). Para la segunda etapa, comenzada a partir del año 2006, se reestructura en:

- Información e investigación: Sistema Nacional de Información Cultural (SINIC), que fomenta la recuperación de la documentación musical, desde la creación y la investigación.
- Formación y producción: formación de formadores, a partir de la conformación de bandas escuela y de los programas de formación continua con el apoyo de las universidades. Bajo este programa se encuentran 1310 músicos docentes, con el apoyo de 15 Universidades y 10 organizaciones culturales e instituciones educativas asociadas.
- Fomento al emprendimiento: se refiere al apoyo a la cultura del emprendimiento en el campo musical y el reconocimiento con becas y trabajos asociativos.
- Dotación: este componente se refiere al mantenimiento y construcción de instrumentos, así como de materiales pedagógico musicales para la actividad de formación en aquellos lugares donde ya existe y la dotación con instrumental para aquellos municipios que tramiten su requerimiento.
- Creación: se crea un programa de estímulo a la creación y la investigación.

- Circulación: se pretende promover los mercados, la proyección nacional e internacional de la música desde las fiestas y festivales.
- Gestión: fortalecimiento institucional (legislación, organización), sectorial (Consejo Nacional de la Música, redes de festivales, coros, orquestas, etc.) y comunitario, en torno a las bandas escuela (junta de padres, asociaciones).

En el año 2007, 374 municipios de Colombia (34% del país) tenían instrumentos de banda -4.695 instrumentos-; 60 municipios contaban con instrumentos de música tradicional - 1.183 instrumentos- (5,45% del país) y 34 materiales pedagógicos y musicales distribuidos a las agrupaciones conformadas (manuales, libros de técnica, partituras); 489 escuelas de música municipales estaban en funcionamiento; se conformaron 32 Consejos de Música -28 departamentales y 4 distritales-; se formaron 490 líderes comunitarios en gestión cultural; se entregaron 64 estímulos (becas, pasantías, residencias artísticas en el exterior), y, con el apoyo del “Programa Nacional de Concertación”, se apoyó un promedio de 260 festivales y fiestas (Ruiz, 2008).

Esta dotación de instrumental para el PNMC ha sido posible gracias a las donaciones de los gobiernos de Japón, Corea del Sur y China y los aportes que se han hecho al “Fondo de Dotación de la Música”, creado en 2007 por el Ministerio de Cultura. También es importante resaltar la gestión que hacen los alcaldes y gobernadores, porque sin su intención de promover la cultura musical no sería posible que la población accediera a estos proyectos, considerados un logro según el documento CONPES 3409 (2006), que señala que la inclusión del campo musical en los planes de desarrollo de las entidades territoriales se había dado de manera desigual, informal y dispersa, pero a partir del PNMC algunos de los departamentos (32) y distritos (2) lo han incluido.

El presupuesto del PNMC, para el periodo 2002-2006 fue de \$32.785.787.077, con el 29% de recursos nacionales y el 71% de recursos departamentales o municipales (Ruiz, 2008). Para el periodo 2007-2010, lo proyectado (CONPES, 2006) es un total de \$51.958.273.142.

A partir del PNMC se crea la necesidad de profesionalización de artistas y nace el proyecto “Colombia Creativa”, liderado por el Ministerio de Cultura en asociación con el ICETEX - Instituto Colombiano de Crédito y Estudios Técnicos en el Exterior-, para el periodo 2008-2010, convocando a las universidades que ofertan programas profesionales en las áreas de las artes (música, danza, teatro) para que presentaran propuestas de planes de estudios apropiados para esta población en específico.

La Fundación Nacional de Orquestas Sinfónicas Juveniles e Infantiles “Batuta”, es otro programa que fortalece la educación musical no formal. Fue creada en 1991 con el objetivo de brindar formación musical a niños y jóvenes, a partir de la integración con entidades de carácter académico, social y cultural, para la conformación del Sistema Nacional de Orquestas Sinfónicas Juveniles e Infantiles de Colombia. Esta fundación recibe aportes del Estado y de la empresa privada. Está presente en 32 departamentos de Colombia, distribuida en 246 centros, 1.000 agrupaciones de preorquesta (28.780 jóvenes subvencionados por Acción Social y 3.770 por otros convenios), 30 orquestas sinfónicas (1.229 integrantes) y 3.000 estudiantes de instrumentos sinfónicos, interactuando especialmente con población vulnerable y desplazada. De igual forma, realiza actividades como encuentros y festivales, donde da a conocer los resultados de los procesos en aras de lograr la consecución de recursos y apoyos para la continuidad de los programas (Batuta, 2008). Batuta también contribuye a la consecución de los objetivos del PNMC, a partir de su apoyo a la niñez y juventud impactada por el conflicto, la violencia y la pobreza (Ministerio de Cultura y ACOFARTES, 2006).

Por su parte, la ANMS (Asociación Nacional de Música Sinfónica), creada en 2002 con el objetivo de brindar a los colombianos una mejor calidad de vida a partir de la promoción de la actividad musical de la “Orquesta Sinfónica Nacional de Colombia”, también se ha unido al PNMC, con estrategias como la integración de la academia, la formación de público, el acercamiento de la música clásica y la popular y

el fomento del talento creativo, la formación de directores e instrumentistas con becas y estímulos, la realización de conciertos didácticos, la asesoría musical, la realización de programas radiales y la vinculación de la empresa privada (COMPES 3409, 2006).

La Orquesta Filarmónica de Bogotá (OFB), fue creada en 1967, mediante Acuerdo 71 del Consejo Distrital. Es una entidad adscrita a la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte de la Alcaldía Mayor de Bogotá, que tiene como propósito contribuir a la garantía de los derechos culturales y derechos a la cultura de los habitantes del Distrito Capital, fortalecer los procesos y dimensiones de las Artes Escénicas, así como el desarrollo y la proyección de la Orquesta. Ha diseñado los programas distritales de apoyos concertados, jurados y estímulos, dirigidos a los artistas y miembros del sector cultural, para fortalecer sus prácticas artísticas (música, danza y teatro) en las dimensiones de formación, investigación, circulación y creación. Esta institución realiza, a lo largo del año, alrededor de 1.300 producciones musicales (conciertos, recitales, conciertos didácticos), programas radiales y televisivos y grabaciones discográficas) (Orquesta Filarmónica de Bogotá, 2007).

Otra iniciativa similar al proyecto de Batuta es la Fundación Amadeus (empresa de servicios musicales), con exclusividad para la ciudad de Medellín y con la iniciativa de ser un proyecto social, no cultural, que nació en 1996 y que pretende consolidar un sistema de formación musical que albergue a 10.000 niños y jóvenes de las comunidades vulnerables de la ciudad, en torno a las escuelas de música (26 en diferentes barrios de Medellín), las orquestas (infantil, intermedia y principal) y los coros (600 niños). Medellín, en la década de los noventa, era considerada la ciudad más violenta del mundo, razón por la cual muchos jóvenes de los barrios periféricos se involucraban con la mafia y bandas criminales. Dada esta situación y con la intención de ofrecer alternativas a los jóvenes, Juan Guillermo Ocampo creó el proyecto de la “Red de Escuelas y Bandas de Música de Medellín”, declarado por la UNESCO como la “Nueva cara de

Medellín para el Mundo” (Couceiro, 2007). Para 2008, la Fundación ha logrado una cobertura de 4.500 niños y jóvenes (7 a 16 años), organizados en la Orquesta Sinfónica y el Coro Infantil y Juvenil.

Además de las anteriores organizaciones, que ofrecen la formación musical gratuita, existen en Colombia Escuelas de Música de carácter privado, que dedican sus esfuerzos a la estimulación temprana, la iniciación musical o la formación de instrumentistas en música clásica, jazzística, colombiana o popular, entre otras, supliendo las deficiencias del sistema de educación formal en cuanto a la educación musical se refiere. Algunas de estas instituciones, a partir de su experiencia y de las necesidades de sus estudiantes, han accedido a la educación formal al ofertar programas técnicos (Escuela Fernando Sor, Fundación Artística Gentil Montaña). Otras instituciones de carácter formal, como es el caso de las Universidades que ofertan programas de música, ya sea a nivel de músico profesional o de licenciado en música, al ver la necesidad de suplir las deficiencias del sistema educativo de preescolar, básica y media y de promover la formación musical temprana, ofrecen programas musicales infantiles y juveniles, con el ánimo de encaminar a los estudiantes que asisten hacia la educación superior en el área. Además, se cuenta con Conservatorios (el de Tolima, Universidad Nacional, Antonio María Valencia, Popayán, Sincelejo, etc.) y Escuelas Superiores de Música (Tunja), que también propenden por la formación en educación musical, de niños, jóvenes y adultos.

En consecuencia, los diferentes proyectos musicales desarrollados en Colombia por parte del Ministerio de Cultura (PNMC), en asociación con entidades privadas (Batuta, ANMS, OFB, Fundación Amadeus), por las Universidades, por las instituciones gubernamentales o por parte las organizaciones privadas, constituyen lo que se puede denominar un foco de educación musical no formal directa, es decir, la que se involucra con la población, permitiendo la medición de indicadores de cumplimiento de objetivos del alcance de esta educación. Por otra parte estaría la educación

musical no formal indirecta, es decir, que puede o no afectar a la población impactada, en la cual se encuentran las ferias y festivales de música, un proceso que algunos han llamado enculturación (Vilar, 2004).

Además de a través del Ministerio de Cultura, el Estado colombiano incide sobre el proyecto de nación, en términos musicales, con actividades como concursos, foros, festivales, eventos culturales, museos, premios y discursos. Con dichas actividades regula la representación de la diversidad cultural que se comprometió a defender como parte del nuevo proyecto nacional. Además, cuenta con la fundación de la British Tobacco Company BAT para la responsabilidad social, que se encarga de preservar, fomentar y difundir las expresiones de las culturas populares, con la intención de contribuir al fortalecimiento de las identidades colectivas necesarias en los procesos de integración nacional. Esta se puede definir como una industria cultural de carácter privado, que apoya y regula las nuevas músicas colombianas (Arenas y Goubert, 2007b).

Este hecho ha sido denominado como el boom de lo étnico, donde los músicos urbanos se ponen en contacto con sus raíces, participan en los festivales y apoyan tanto a las presentaciones folclóricas patrimoniales como a la música fusión. Un ejercicio que sobrepasa las barreras de lo puramente musical para advertir otros espacios como la misma comercialización musical y el desarrollo turístico de las regiones. Un ejemplo de ello es el Carnaval de Barranquilla, declarado por la Unesco como “obra Maestra del Patrimonio oral e inmaterial de la humanidad” (Pérez, 2007).

En cuanto a fiestas, festivales y encuentros, y a consecuencia del PNMC y la conformación de bandas municipales, en Colombia se ha establecido una dinámica musical entorno de las bandas, con encuentros regionales, zonales y nacionales, donde se pone en evidencia el desarrollo musical y se fomenta, de forma indirecta, la formación musical de la comunidad. Además, se tienen los festivales, para los cuales el Ministerio de Cultura estableció a la “Red Nacional de Festivales de Música Tradicional

Colombiana”, a la cual pertenecen los diferentes festivales organizados a lo largo del territorio colombiano, donde cabe destacar los siguientes: Festival de Música del Pacífico Petronio Álvarez (Cali, Valle), Festival Nacional de la Música Colombiana y el Concurso Nacional de Duetos Príncipes de la Canción (Ibagué, Tolima), Festival de la Leyenda Vallenata (Valledupar, Cesar), Festival Mono Núñez (Ginebra, Valle), Torneo Internacional del Joropo (Villavicencio, Meta) y Festival Nacional del Pasillo Colombiano (Aguadas, Caldas), Hay Festival (Cartagena, Bolívar), Festival Internacional de la Cultura (Tunja, Boyacá), Concurso Nacional de bandas (Paipa, Boyacá), Festival Cuna de Acordeones (Villa Nueva, Guajira), Festival de la Trova (Medellín, Antioquia), Jazz al Parque y Ópera al Parque (Bogotá D.C.), entre otros (Gallego, 2004).

Estas actividades constituyen en sí mismas un elemento propio de la divulgación de la cultura musical colombiana y, a su vez, son formadoras de las comunidades y de los públicos. De igual forma, se suman los proyectos nacionales y privados con el ánimo de fortalecer el desarrollo social a través del ejercicio musical.

Situación general de la educación musical formal en Colombia

Los primeros trazos de una educación artístico-musical en el marco de la enseñanza institucional colombiana surgen en 1832, inicialmente como una formación de tipo vocacional en la que la mayor parte de los docentes eran aficionados que tenían alguna sensibilidad hacia la música. A partir de 1950, cuando inicia su actividad el Conservatorio del Tolima, los egresados de esta institución pasan a engrosar las filas del profesorado de música en distintas instituciones educativas del país. En 1969 aparecen los INEM (Institutos de Enseñanza Media Diversificada), que incluyen un núcleo común de educación estética (plástica y música), con un peso académico igual al de las otras áreas y que cubre los grados de educación básica, secundaria y media (6º a 11º cursos). En 1975, con la Ley 043, se crea, en el Ministerio de Educación

Nacional, el Grupo de Planeación y Programación del Área Estética, donde había representantes de música, quienes diseñaron y programaron la asignatura para educación básica (primaria: sensibilidad y conocimientos básicos; secundaria: aptitudes hacia el lenguaje). En 1979 aparecen los CASD (Centro Auxiliar de Servicio Docente), para apoyar a la educación media diversificada. Estos centros incluyen el área de artes–música. En 1991 se establece la nueva Constitución Política en Colombia, que provoca reformas en todos los campos, incluyendo el educativo. Es así como en 1994 aparece la Ley General de Educación (Fandiño, 2001).

La Ley 115 de 1994, por la cual se promulga la Ley General de Educación, establece, en su capítulo primero, la educación formal como aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, por ciclos lectivos y estructuras curriculares progresivas, conducentes a grados o títulos. Por otra parte, en el apartado referente a educación básica (Art. 19), en los ciclos de primaria y secundaria, se establece la educación artística como uno de los objetivos específicos en esta etapa de formación, que comprende nueve grados estructurados en torno a un currículo común, y como una de las áreas obligatorias y fundamentales en el plan de estudios (Art. 23). Dentro del área artística, la presente Ley contempla la educación musical (Art. 21).

En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) crea en el año 2000 un equipo de maestros, artistas y representantes de instituciones formales y no formales, para que, con el apoyo del MEN, establecieran una propuesta de lo que deberían ser los lineamientos para el desarrollo de la Educación Artística en Colombia, en el marco de la Ley General de Educación (Ley 115, 1994). Esa propuesta fue revisada por equipos pedagógicos e investigativos, tanto del Ministerio de Cultura como del de Educación, dando como resultado la publicación “Educación Artística: Lineamientos Curriculares” (MEN, 2000).

Los lineamientos curriculares para el área artística contemplan cuatro núcleos: música, plástica, teatro y danza. Se pretende que cada institución educativa, según sus

recursos, facilite esta formación a sus estudiantes, transformándose en un centro cultural comunitario. Los mencionados lineamientos presentan un soporte teórico que describe la importancia de la educación musical en la escuela, sus efectos estabilizadores, físicos, emocionales e intelectuales y la relación con otras áreas del conocimiento, pero sobre todo desataca el aspecto de la sensibilidad e interacción con el mundo. También presenta unos supuestos metodológicos, a manera de recomendaciones para la clase de música, los logros e indicadores esperados, los materiales sonoros y audiovisuales que pueden servir de apoyo para que la actividad de educación en la escuela sea más amena y productiva, y unas orientaciones pedagógicas y metodológicas –expresión corporal, grafía, instrumentación- (MEN, 2000). Este documento se constituye en el primero (en Colombia) en establecer los componentes curriculares musicales para todos los grados de la educación básica y media (Morales, 2006).

No obstante, la realidad actual de las instituciones educativas públicas muestra una panorámica musical desalentadora, al no contar con salones adecuados para desarrollar las actividades musicales, tampoco con instrumental suficiente. Además, se adolece de criterios para asignar y administrar esta labor y, sumado a esto, está el aumento del número de estudiantes por aula y la falta de reconocimiento a las potencialidades que tiene en los alumnos el hecho de desarrollar procesos artísticos durante la etapa de su formación. Como el área artística se asigna a un solo docente, que debe desarrollar los cuatro componentes y que muy probablemente sólo está formado en una sola de estas disciplinas (Morales, 2006), los estudiantes terminan tomando una de ellas, sin un proceso regular en los cambios de curso. Algunos desarrollan sus potencialidades en determinado arte, otros coartan su deseo de aprender y la clase de artística termina siendo la sacrificada a la hora de los recortes presupuestales o recortes de tiempo por completar los contenidos de las asignaturas “importantes” (matemáticas, lenguas, sociales, etc.) (MEN, 2000; Ministerio de Cultura y ACOFARTES, 2006).

En la Reunión Nacional sobre Educación Artística celebrada en el año 2006, se presentó un diagnóstico sobre la educación artística en Colombia en el ámbito formal, mostrando que no se encuentran registros de PEI con énfasis en educación artística (aunque se conoce el de la Institución Educativa Musical Amina Malendro de Pulecio, en Ibagué, y el del Instituto Musical Diego Echavarría, en Medellín, que ofertan bachillerato musical), y que en el año 2003 el número de docentes de educación básica, secundaria y media que impartían educación artística era tan solo del 6%. En cuanto a educación superior, se reportaron 94 programas relacionados con el área artística, repartidos en: técnicos profesionales (34,0%), tecnológicos (4,3%), universitarios (49,0%), especializaciones (5,3%), maestrías (7,4%) y ningún doctorado relacionado con las artes. Además, se pudo establecer que 17 de los 32 departamentos del país (53,1%) no presentan programas de educación superior formal en artes, y, de los existentes, la ciudad de Bogotá tiene 50 programas, más de la mitad de la oferta educativa de todo el país, seguida por los departamentos de Antioquia y Valle del Cauca, con 12 y 5 programas respectivamente, mientras que los otros departamentos tienen entre 1 y 4 programas (Ministerio de Cultura y ACOFARTES, 2006).

En el área de música en el nivel de pregrado, en Colombia existen 18 instituciones que ofrecen el programa de Músico Profesional (sobre todo instrumentistas), 11 ofrecen Licenciatura en Educación Artística (incluyen la danza, el teatro y la plástica) y 13 ofrecen Licenciatura en Música. Cabe aclarar que algunas instituciones ofertan tanto Músico Profesional como Licenciatura en Música. De estos programas universitarios en artes, a partir del diagnóstico presentado en la “Reunión Nacional sobre Educación Artística”, se dijo que especialmente las licenciaturas tenían poca pertinencia con las necesidades de las regiones (Ministerio de Cultura y ACOFARTES, 2006). Por su parte, Zorro (2008), manifiesta que en Colombia ese alejamiento musical de la estructura social se dio desde la aparición del Conservatorio Nacional y que a partir de 1980 comienza una nueva etapa en el

academicismo de la música y se promueve la titulación profesional de los músicos colombianos. La concepción que se tenía del arte como “iluminación” que se presentaba solamente a unos elegidos lo mantuvo alejado del sistema educativo ya estructurado, pero en los años ochenta y noventa la situación cambia y comienzan a aparecer nuevos programas de música en el país, con una marcada tendencia hacia la escuela norteamericana.

La reflexión académica del arte musical ha promovido la realización de diferentes encuentros en Colombia. Dentro de los primeros, se puede destacar el “I Congreso Nacional de Música” (1936), en la ciudad de Ibagué, donde el tema del folclor y lo nacional tuvo gran acogida, y el “I Festival Iberoamericano de Música” (1938), con una trascendencia significativa a nivel de los compositores Latinoamericanos de la época (Pérez, 2007). De fechas más recientes son el III Congreso Latinoamericano de la IASPM (2000), donde se resalta la presentación de la profesora Genoveva Salazar, con el curriculum popular del programa de Música de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, construido por músicos populares y el único de su condición en el país; además, FLADEM Internacional (2006) y Capítulo Colombia (2004), ACOFARTES y el 1er Encuentro Interdisciplinario en Investigación Musical (2007), la Conferencia Regional de América Latina y el Caribe Latino.

Referencias bibliográficas

- Aharonián, C. (2000). Músicas Populares y Educación en América Latina. En A. de Garay, J. P. González, A. Ochoa, C. Santos, M. Ulhoa, C. Darrigrandi y P. Whipple, *Actas del III Congreso Latinoamericano de la Asociación Internacional para el Estudio de la Música Popular -IASPM-* (pp. 1-23). Bogotá: IASPM - Rama Latinoamericana.
- Arenas, M. y Goubert, B. (2007b). Los usos del patrimonio: una introducción a las fusiones musicales en la Colombia de principios de siglo XXI. En *Actas del 1er Encuentro Interdisciplinario de Investigaciones*

- Musicales*. Bogotá: ACOFARTES, Banco de la República y Pontificia Universidad Javeriana.
- Barriga, M. (2006). La educación musical durante la colonia (siglos XVI y comienzos del XIX) en los virreinos de Nueva Granada, Nueva España y Río de la Plata. *El Artista*. Revista de Investigaciones en Música y Artes Plásticas, 3 (1), 6-23.
- Batuta (2008). *Sistema Nacional de Orquestas Sinfónicas Juveniles e Infantiles de Colombia*. Disponible en: <http://www.fundacionbatuta.org/> (consultado el 15/11/2008).
- CONPES 3409 (2006). Lineamientos para el Fortalecimiento del Plan Nacional de Música para la Convivencia. Disponible en: www.mincultura.gov.co/index.php?idcategoria=7133 (consultado el 5/08/2008).
- Couceiro, B. (2007). "Donde hay música, no puede haber cosa mala...". Disponible en: http://www.swissinfo.ch/spa/portada/detail/Donde_hay_musica_no_puede_haber_cosa_mala.html?siteSect=105&sid=7548876&cKey=1172303483000 (consultado el 17/07/2009).
- Decreto 1746 (2003). Por el cual se determinan los objetivos y estructura orgánica del Ministerio de Cultura y se dictan otras disposiciones. Diario oficial N° 45229. Colombia.
- Escobar, L. (1987). La Música en Santafé de Bogotá. Disponible en: <http://www.lablaa.org/blaavirtual/musica/musabo/pag20-24.htm> (consultado el 05/06/2008).
- Fandiño, J. (2001). Reseña histórica del arte en la educación formal colombiana. *Revista Educación y Educadores*. Universidad de la Sabana, 4 (1), 109-116.
- Gallego, J. (2004). Análisis de redes, sentido y contexto. En *Memorias II Encuentro Nacional de Festivales de Música Tradicional Colombiana*. Disponible en: <http://www.mincultura.gov.co/index.php?idcategoria=5409#> (consultado el 22/05/2008).

- Holguín, P. (2007). Algunas cuestiones sobre la cultura Latinoamericana y la Música académica. En *Actas del 1er Encuentro Interdisciplinario de Investigaciones Musicales*. Bogotá: ACOFARTES, Banco de la República y Pontificia Universidad Javeriana.
- Ley 115 (1994). Ley General de Educación. Diario oficial N° 41214. Colombia.
- MEN - Ministerio de Educación Nacional- (2000). Lineamientos Curriculares para el Área Artística. Bogotá: Magisterio.
- Ministerio de Cultura y ACOFARTES (2006). Reunión nacional sobre educación artística “La educación artística, un propósito común”. Memorias. Disponible en: <http://www.mincultura.gov.co/index.php?idcategoria=8102> (consultado el 28/03/2008).
- Miñana, C. (2000). Entre el folklore y la etnomusicología. 60 años de estudios sobre la música popular tradicional en Colombia. *A Contratiempo*. Revista de música en la cultura, 11 (1), 36-49.
- Morales, B. (2006). Música y currículo: análisis comparativo de los lineamientos curriculares de la educación básica en España y Colombia. *El Artista*. Revista de Investigaciones en Música y Artes Plásticas, 3 (1), 142-160.
- Ochoa, A. (2000). El sentido de los Estudios de Músicas Populares en Colombia. En A. de Garay, J. P. González, A. Ochoa, C. Santos, M. Ulhoa, C. Darrigrandi y P. Whipple, *Actas del III Congreso Latinoamericano de la Asociación Internacional para el Estudio de la Música Popular -IASPM-* (p. 1-15). Bogotá: IASPM - Rama Latinoamericana.
- Orquesta Filarmónica de Bogotá (2007). Informe de Gestión. Disponible en: [http://www.filarmonicabogota.gov.co/secciones/admin/download/INFORME_DE_GESTION_2007](http://www.filarmonicabogota.gov.co/secciones/admin/download/INFORME_DE_GESTION_2007.pdf) .pdf (consultado el 25/06/2008).

- Pérez, G. (2007). La música del pasado: historia de un saber. En *Actas del 1er Encuentro Interdisciplinario de Investigaciones Musicales*. Bogotá.
- Rojas, L. (2005). Antropología de la Música la Hermenéutica de la Música Amerindia y sus Ancestros Asiáticos. *Revista Pensamiento y Cultura*, 8 (1), 207-232.
- Ruiz, C. (2008). Plan Nacional de Música para la Convivencia. *Un gran concierto nacional*. Disponible en: <http://gcn.mincultura.gov.co/el-festival/plan-nacional-de-musica-para-la-convivencia-pnmc/> (consultado el 5/08/2008).
- Valenzuela, M. (2007). Confesando a los indígenas. Pecado, culpa y aculturación en América colonial. *Revista Española de Antropología Americana*, 37 (2), 39–59.
- Vega, M. (2005). *Vallenato: cultura y sentimiento*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Vilar, M. (2004). *A cerca de la educación musical*. Lista Electrónica Europea de Música en la Educación, 13. Disponible en: [http://musica.rediris.es/leeme/revista/vilar04 .pdf](http://musica.rediris.es/leeme/revista/vilar04.pdf) (consultado el 17/04/2008).
- Zorro, J. (2008). Orígenes y desarrollo de la educación superior musical en Colombia: Una visión desde diferentes perspectivas pedagógicas y curriculares. *Musiké. Revista del Conservatorio de Música de Puerto Rico*, 1 (1), 1-7.

ANÁLISIS DE PLANES DE ESTUDIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR MUSICAL EN PUERTO RICO

Oswaldo Lorenzo Quiles
Facultad de Educación y Humanidades de Melilla
Universidad de Granada
oswaldo@ugr.es

Ileana S. Latorre Rodríguez
Universidad de Puerto Rico, Recinto de Ponce
ileanalatorre@hotmail.com

Introducción

Parece indiscutible que el análisis y la evaluación de los programas educativos de las instituciones de enseñanza superior son hoy una necesidad en todos los países y en todas las áreas de conocimiento. En el caso de la enseñanza musical, aparecen algunas cuestiones a las que este propósito debe dar respuesta para lograr aportar mejoras en la calidad. Como expone Miñana (1998), los currícula de formación en música –también los de otras áreas artísticas– necesitan superar ciertos lastres de un modelo anquilosado de enseñanza que presenta carencias de interdisciplinariedad y una estructura basada en un modelo cronológico, donde el lenguaje musical se sigue enseñando desde la gramática y el metalenguaje y cada nuevo nivel, se supone, es más difícil que el anterior, pero sin puntualizar los alcances en relación con el desarrollo madurativo concreto del estudiante.

En Puerto Rico existen actualmente cinco Instituciones de Educación Superior (IES) entre cuya oferta académica se encuentran programas conducentes a grados superiores en música: grado asociado, bachillerato y maestría. Los planes de estudio para cada grado se incluyen en los catálogos generales de las instituciones y son actualizados periódicamente. Estos catálogos contienen información general relativa a la institución, filosofía y propósitos,

requisitos de admisión y graduación, descripción de los cursos y aspectos académicos de cada programa en particular, según lo determina el CESPR en su Reglamento para el Otorgamiento de Licencia a IES de PR (2002). Si bien esta información es común a todas las instituciones, que por ley tienen que ser acreditadas por el CESPR para poder operar en la Isla (Ley Num. 17 del 1993), la cantidad y tipo de cursos que requieren, los términos utilizados y la manera en que son presentados los planes de estudio varían de una institución a otra, reflejando, por un lado, el nivel de autonomía que posee cada IES para cumplir con los requisitos mínimos de obtención del grado, y, por otro, la falta de uniformidad tanto en el manejo de los términos como en la forma de presentar la información. Cabe señalar, de igual modo, que no toda la información que requiere el CESPR se presenta en los catálogos generales. Los objetivos, métodos de evaluación, actividades y bibliografía son un tipo de información característica de los prontuarios particulares de cada curso, a los cuales los estudiantes tienen acceso una vez se matriculan en los mismos.

Los requisitos para la obtención de cada grado se enmarcan dentro de lo que debe ser la cantidad mínima de créditos, los cursos obligatorios y de carácter electivo, actividades requeridas de acuerdo a la Facultad, Departamento o nivel (subgraduado o graduado) al cual está adscrito el programa, y la secuencia sugerida para seguir durante el transcurso de la carrera.

El objetivo principal de este trabajo es realizar un análisis descriptivo de los planes de estudio de cada una de las IES con grados académicos en música en Puerto Rico.

Método

La presente investigación se enmarca en la metodología empírico-analítica de tipo descriptivo (Castillo, Jaimes y Chaparro, 2001), que tiene como propósito la caracterización del objeto de estudio de manera que se pueda

constituir en la base o punto de partida para investigaciones de mayor profundidad.

Muestra

La muestra empleada está conformada por todas las titulaciones superiores de carácter musical impartidas en las cinco Instituciones de Educación Superior de Puerto Rico:

- *Universidad Interamericana de Puerto Rico (UIA)*

Grados que otorga:

1. Bachillerato en Música en Música Aplicada.
2. Bachillerato en Música en Educación Musical General-Vocal y Educación Musical Instrumental.
3. Bachillerato en Artes en Música.
4. Bachiller en Artes en Música Popular.
5. Maestría en Artes en Educación Musical.

- *Conservatorio de Música de Puerto Rico (CMPR)*

Grados que otorga:

1. Bachillerato en Música con especialidad en ejecución de instrumentos, canto, composición, educación musical, jazz y música caribeña.
2. Maestría en Música con especialidad en Educación Musical.
3. Diploma de Ejecución de Instrumentos y Canto.

- *Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras (UPRRP)*

Grados que otorga:

1. Bachillerato en Artes con concentración en Música
2. Bachillerato en Artes en Educación Secundaria con concentración en Música

- *Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico (PUCPR)*

Grados que otorga:

1. Bachillerato en Artes con concentración en Música
2. Bachillerato en Ciencia en Educación Elemental con concentración en Música
3. Bachillerato en Ciencia en Educación Secundaria con concentración en Música

- *Universidad Adventista de las Antillas (UAA)*

Grados que otorga:

1. Bachillerato en Artes en Educación Musical.

Instrumento

Se utilizó una Rúbrica (ficha) modelo a la cual se le adaptaron los criterios según las especificaciones propias de las instituciones de la Isla. Tanto el lenguaje como los términos se atemperaron a la realidad puertorriqueña, ya que las instituciones contempladas presentan la información analizada bajo distintos nombres. A efectos de los análisis en cuestión, los términos planes de estudio, programa de estudios, currículo y requisitos se manejan como equivalentes.

La rúbrica empleada proviene de la adaptación de uno de los instrumentos utilizados en el Proyecto Internacional de Investigación ALFA II-0448-A (Evaluación de los Planes de Estudio de Formación del Profesorado de Educación Musical [-http://www.evedmus.eselx.ipl.pt/-](http://www.evedmus.eselx.ipl.pt/)), subvencionado por la Dirección General de Educación y Cultura de la Unión Europea entre 2004 y 2007, que cuenta con validez de contenido por juicio de expertos.

Procedimiento

Durante varios meses de 2008 se aplicó la Rúbrica a las titulaciones analizadas, empleando técnicas de análisis de contenido cualitativo que permitieron sintetizar ordenadamente las características principales de todas las titulaciones analizadas.

Las información manejada en todos los casos provino de los catálogos generales más recientes de cada IES, disponibles electrónicamente o en soporte papel. Cada análisis incluye el nombre de la institución y los grados que

confiere según las categorías de bachillerato en artes, en ciencias o en música, con sus concentraciones en el nivel subgraduado, y las maestrías y diplomas con sus respectivas especialidades en el nivel graduado.

Resultados

A continuación se muestran las tablas que resumen los resultados de los análisis realizados, en orden cronológico según fueron fundados los programas, con excepción del Recinto Metropolitano de la Universidad Interamericana, que, aunque último en instituirse, se incluyó en el análisis de la UIA, junto al Recinto de San Germán, por pertenecer a la misma institución.

Categoría de análisis:	Descripción del Plan de Estudios	
	Análisis	Comentarios
1) Descripción General del Programa	Adecuado	Catálogo General 2007-2009
2) Facultad/Departamento/ Nivel del programa	1. Nivel sub - graduado (SG) 2. Nivel sub - graduado (SG) 3. Nivel sub - graduado (SG) 4. Nivel sub – graduado (Metro) 5. Nivel graduado (SG, Metro)	SG - Recinto de San Germán Metro - Recinto Metropolitano
3) Duración y estructura de la carrera		
3.1.) Número de semestres / años de la carrera	Nº de Semestres 1. 8 2. 10 3. 8	Cada semestre tiene 15 semanas de duración N/A: No aplica
3.2. Número de créditos previstos por semestre, seriación, secuencia y ponderación de los contenidos	Nº de Créditos 1. Entre 12 a 17 2. Entre 12 a 15 3. Entre 12 a 15	Se establecen los títulos de los cursos, su codificación, descripción, créditos y secuencia a lo largo de la carrera
3.3.) Número total de créditos establecidos por el programa	1. 122 2. 141-143 3. 112 4. 115	Sistema de horas/crédito: 1 crédito equivale a 15 horas contacto (presenciales)
4) Tipo de cursos/ asignaturas		
4.1.) Formación musical/ concentración	1. 60 2. 88/90 3. 33 4. 60 5. N/A	Cada curso comprende entre 1 y 9 créditos
4.2.) Cursos de programa general	1. 47 2. 47 3. 47 4. 47 5. N/A	
4.3.) Cursos distributivos prescritos	1. 6 2. N/A 3. 10 4. 2 5. 6 (SG)	Créditos adicionales seleccionados entre los de música
4.4.) Cursos de electivas libres	1. 9 2. 6 3. 22 4. 6 5. 6 (Metro)	
5) Forma en que la concepción musical que rige el plan de estudios se refleja en el propósito del programa	Coherente	

Tabla 1.1. Análisis de los programas de estudios superiores de música de la Universidad Interamericana de Puerto Rico (UIA).

Categoría de análisis:	Estructura del Plan de Estudios			Comentarios
	Evaluación			
6) Objetivos del plan de estudios	Existen	Son claros	Son coherentes con el plan de estudios	Se especifican en los cursos de nivel graduado únicamente
7) Perfil de ingreso en el que se describen los conocimientos, habilidades y valores mínimos para ser admitido	Existe	Es claro	Es coherente con el plan de estudios	
8) Perfil de egreso en el que se describen los conocimientos, habilidades y valores que se pretenden lograr de manera específica	No existe			El catálogo general no lo especifica
9) Procedimientos para evaluar los conocimientos musicales previos. Aplicación o no de pruebas de ingreso (específicas o generales)	Existen	Son claros	Son coherentes con el plan de estudios	Mediante entrevista, aplicación de pruebas y audición
10) El plan de estudios incluye la secuencia y estructura de las asignaturas	Existe	Es clara		
11) La descripción de las actividades académicas y los métodos de enseñanza	Existe			Esta información se encuentra en los prontuarios de cada curso
12) Las evaluaciones del rendimiento de los alumnos a realizarse para constatar el logro de los objetivos del plan de estudios	Existen			Esta información se encuentra en los prontuarios de cada curso
13) Mecanismos para obtención del título (tesinas, número de créditos por semestre que deben cubrirse, etc.)	Existen	Son claros	Son coherentes con el programa	
14) Criterios para la evaluación del plan de estudios	No Existen			
15) Otros aspectos relevantes no incluidos anteriormente	Ofrecimiento de cursos convalidables, estudios independientes, educación continua y certificaciones			

Tabla 1.2. Análisis de los programas de estudios superiores de música de la Universidad Interamericana de Puerto Rico (UIA).

Categoría de análisis:	Descripción del Plan de Estudios	
	Análisis	Comentarios
1) Descripción General del Programa	Adecuado	Catálogo 2007-2008
2) Facultad / Departamento/ Nivel del programa	1. Nivel sub-graduado 2. Nivel graduado 3. Nivel graduado	
3) Duración y estructura de la carrera		
3.1.) Número de semestres / años de la carrera	N° de Semestres 1. 8 sems. 2. 3 sems. 3. 2 sems.	Cada semestre tiene 15 semanas de duración
3.2.) Número de créditos previstos por semestre, seriación, secuencia y ponderación de los contenidos	1. Entre 11 y 22 créditos 2. Entre 8 a 11 3. 9 al semestre	Se establecen los títulos de los cursos, su codificación, descripción, créditos y secuencia a lo largo de la carrera
3.3.) Número total de créditos establecidos por el programa	1. De 140 a 143 2. 32 3. 18	Sistema de horas/crédito: Entre 1 a 4 créditos por cada hora contacto (dependiendo del tipo de curso y el nivel) Cada programa de estudios lo especifica
4) Tipo de cursos/ asignaturas		
4.1.) Formación musical (técnico-musicales)	1. 30 2. N/A 3. 18	Cada curso comprende entre 1 y 9 créditos
4.2.) Cursos de programa general	1. 21 2. N/A 3. N/A	Humanidades, español, inglés, historia
4.3.) Cursos profesionales, metodologías, práctica docente	1. 27 2. N/A 3. N/A	Requisitos del programa de educación musical general, instrumental o vocal
4.4.) Cursos de electivas libres	1. 6 2. 4 3. N/A	
5) Forma en que la concepción musical que rige el plan de estudios se refleja en el propósito del programa	Cohérente	

Tabla 2.1. Análisis de los programas de estudios superiores de música del Conservatorio de Música de Puerto Rico (CMPR).

Categoría de análisis:	Estructura del Plan de Estudios			Comentarios
	Evaluación			
6) Objetivos del plan de estudios	Existen	Son claros	Son coherentes con el plan de estudios	Se especifican en los cursos de nivel graduado únicamente
7) Perfil de ingreso en el que se describe los conocimientos, habilidades y valores mínimos para ser admitido	Existe	Es claro	Es coherente con el plan de estudios	
8) Perfil de egreso en el que se describe los conocimientos, habilidades y valores que se pretenden lograr de manera específica				El catálogo general no lo especifica
9) Procedimientos para evaluar los conocimientos musicales previos. Aplicación o no de pruebas de ingreso (específicas o generales)	Existen	Son claros	Son coherentes con el plan de estudios	Mediante entrevista, aplicación de pruebas y audición
10) El plan de estudios incluye la secuencia y estructura de las asignaturas		Es clara		
11) La descripción de las actividades académicas y los métodos de enseñanza	Existe			Esta información se encuentra en los prontuarios de cada clase, no en el catálogo
12) Las evaluaciones del rendimiento de los alumnos a realizarse para constatar el logro de los objetivos del plan de estudios	Existen			Esta información se encuentra en los prontuarios de cada clase, no en el catálogo
13) Mecanismos para obtención del título (tesinas, número de créditos por semestre que deben cubrirse, etc.)	Existen	Son claros	Son coherentes con el programa	
14) Criterios para la evaluación del plan de estudios	No Existen			
15) Otros aspectos relevantes no incluidos anteriormente	Ofrecimiento de cursos convalidables, estudios independientes, educación continua y certificaciones			

Tabla 2.2. Análisis de los programas de estudios superiores de música del Conservatorio de Música de Puerto Rico (CMPR).

Categoría de análisis:	Descripción del Plan de Estudios	
	Análisis	Comentarios
1) Descripción General del Programa 1 y 2	No está suficientemente claro	
2) Facultad / Departamento/ Nivel al cual está adscrito el programa	1. Facultad de Humanidades (Nivel sub-graduado) 2. Facultad de Educación (Nivel sub-graduado)	
3) Duración y estructura de la carrera		
3.1.) Número de semestres / años o similares de la carrera.	Nº de Semestre	Nº de Años
3.2.) Número de créditos previstos por semestre / año; seriación, secuencia y ponderación de los contenidos	Nº de Asig.	Nº de Asig.
3.3.) Número total de créditos, horas una establecidos por el programa	1. 132 2. 129	1 crédito equivale a 15 horas contacto (presenciales)
4) Tipo de cursos/asignaturas		
4.1.) Formación musical (técnico-musicales)	1. 30 2. 30	Cada curso tienen entre 1 y 6 créditos
4.2.) Cursos de programa general	1. 36 2. 67	Cursos de la Facultad de de Estudios Generales son requisitos para todo estudiante que ingresa al Recinto, además de otros requeridos por cada programa
4.3.) Formación cultural (estética, artes, idiomas, etc.)	1. 63	Pertenecientes a la Facultad de Humanidades
4.4.) Cursos profesionales, metodologías, práctica docente	2. 29	Facultad de Educación
4.5.) Cursos de electivas libres	1. 3 2. 11	Pueden tomarse en cualquier facultad o departamento
4.6.) Número de créditos establecidos por el programa	1. 132 2. 129	
5) Forma en que la concepción musical que rige el plan de estudios se refleja en el propósito del programa.	Coherente	

Tabla 3.1. Análisis de los programas de estudios superiores de música de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

(UPRRP).

Categoría de análisis:	Estructura del Plan de Estudios			Comentarios
	Evaluación			
6) Objetivos del plan de estudios 1 y 2		No son claros		
7) Perfil de ingreso en el que se describe los conocimientos, habilidades y valores mínimos para ser admitido.	Existe	Es claro	Es coherente con el resto del plan	
8) Perfil de egreso en el que se describe los conocimientos, habilidades y valores que se pretenden lograr de manera específica.				El catálogo general no lo especifica
9) Procedimientos para evaluar los conocimientos musicales previos. Aplicación o no de pruebas de ingreso (específicas o generales)	Existen			Mediante entrevista. No se indica si se aplican pruebas
10) El plan de estudios incluye la secuencia y estructura de las asignaturas		No es clara		
11) La descripción de las actividades académicas y los métodos de enseñanza	Existe			Esta información se encuentra en los prontuarios de cada clase, no en el catálogo
12) Las evaluaciones del rendimiento de los alumnos a realizarse para constatar el logro de los objetivos del plan de estudios	Existen			Esta información se encuentra en los prontuarios de cada clase, no en el catálogo
13) Mecanismos para obtención del título (tesinas, número de créditos por semestre que deben cubrirse, etc.)	Existen	Son claros	Son coherentes con el programa	
14) Criterios para la evaluación del plan de estudios	No existen			
15) Otros aspectos relevantes no incluidos anteriormente				

Tabla 3.2. Análisis de los programas de estudios superiores de música de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras (UPRRP).

Categoría de análisis:	Descripción del Plan de Estudios					
	Análisis	Comentarios				
1) Descripción General del Programa	Adecuado	Catálogo General 2005-2007 (aún en uso)				
2) Facultad / Departamento/ Nivel del programa	1. Colegio de Artes y Humanidades (Nivel sub – graduado) 2. Colegio de Educación (Nivel sub – graduado) 3. Colegio de Educación (Nivel sub – graduado)					
2) Duración y estructura de la carrera						
2.1.) Número de semestres / años de la carrera.	<table border="1"> <tr> <td>N° de Semestres</td> </tr> <tr> <td>1. 9</td> </tr> <tr> <td>2. 4 ó 5 años</td> </tr> <tr> <td>3. 4 ó 5 años</td> </tr> </table>	N° de Semestres	1. 9	2. 4 ó 5 años	3. 4 ó 5 años	Cada semestre tiene 15 semanas de duración.
N° de Semestres						
1. 9						
2. 4 ó 5 años						
3. 4 ó 5 años						
2.2.) Número de créditos previstos por semestre, seriación, secuencia y ponderación de los contenidos.	<table border="1"> <tr> <td>N° de Créditos</td> </tr> <tr> <td>1. Entre 11 a 17</td> </tr> </table>	N° de Créditos	1. Entre 11 a 17	Se establecen los títulos de los cursos, su codificación, descripción, créditos y secuencia a lo largo de la carrera.		
N° de Créditos						
1. Entre 11 a 17						
2.3.) Número total de créditos establecidos por el programa	<table border="1"> <tr> <td>1. 145</td> </tr> <tr> <td>2. 145</td> </tr> <tr> <td>3. 143</td> </tr> </table>	1. 145	2. 145	3. 143	Sistema de horas/crédito: 1 crédito equivale a 15 horas contacto (presenciales)	
1. 145						
2. 145						
3. 143						
3) Tipo de cursos/ asignaturas						
3.1.) Formación musical (técnico-musicales)	<table border="1"> <tr> <td>1. 57</td> </tr> <tr> <td>2. 39</td> </tr> <tr> <td>3. 39</td> </tr> </table>	1. 57	2. 39	3. 39	Cada curso comprende entre 1 y 9 créditos	
1. 57						
2. 39						
3. 39						
3.2.) Cursos de programa general	<table border="1"> <tr> <td>1. 68</td> </tr> <tr> <td>2. 73</td> </tr> <tr> <td>3. 71</td> </tr> </table>	1. 68	2. 73	3. 71		
1. 68						
2. 73						
3. 71						
3.3.) Cursos profesionales, metodologías, práctica docente	<table border="1"> <tr> <td>1. 20</td> </tr> <tr> <td>2. 33</td> </tr> <tr> <td>3. 33</td> </tr> </table>	1. 20	2. 33	3. 33	Cursos requeridos por el Colegio	
1. 20						
2. 33						
3. 33						
3.4.) Cursos de electivas libres	<table border="1"> <tr> <td>1. 18</td> </tr> </table>	1. 18	Colegio de Ciencias no especifica las electivas			
1. 18						
4) Forma en que la concepción musical que rige el plan de estudios se refleja en el propósito del programa.	Coherente					

Tabla 4.1. Análisis de los programas de estudios superiores de música de la Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico (PUCPR).

Categoría de análisis:	Estructura del Plan de Estudios			Evaluación	Comentarios
	Existen	Son claros	Son coherentes con el plan de estudios		
5) Los objetivos del plan de estudios	Existen	Son claros	Son coherentes con el plan de estudios		
6) El perfil de ingreso en el que se describe los conocimientos, habilidades y valores mínimos para ser admitido	Existe				
7) El perfil de egreso en el que se describe los conocimientos, habilidades y valores que se pretenden lograr de manera específica	No existe				El catálogo general no lo especifica
8) Procedimientos para evaluar los conocimientos musicales previos. Aplicación o no de pruebas de ingreso (específicas o generales)		No son claros			
9) El plan de estudios incluye la secuencia y estructura de las asignaturas	Existe				
10) La descripción de las actividades académicas y los métodos de enseñanza	Existe				Esta información se encuentra en los prontuarios de cada curso
11) Las evaluaciones del rendimiento de los alumnos a realizarse para constatar el logro de los objetivos del plan de estudios	Existen				Esta información se encuentra en los prontuarios de cada curso
12) Mecanismos para obtención del título (tesinas, número de créditos por semestre que deben cubrirse, etc.)	Existen	Son claros	Son coherentes con el programa		
13) Criterios para la evaluación del plan de estudios	No Existen				
Otros aspectos relevantes no incluidos anteriormente					

Tabla 4.2. Análisis de los programas de estudios superiores de música de la Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico (PUCPR).

Categoría de análisis:	Estructura del Plan de Estudios			Comentarios
	Evaluación			
6) Objetivos del plan de estudios	Existen	Son claros	Son coherentes con el plan de estudios	
7) Perfil de ingreso en el que se describe los conocimientos, habilidades y valores mínimos para ser admitido	Existe	Es claro	Es coherente con el plan de estudios	
8) Perfil de egreso en el que se describe los conocimientos, habilidades y valores que se pretenden lograr de manera específica.	Existe	Es claro	Es coherente	
9) Procedimientos para evaluar los conocimientos musicales previos. Aplicación o no de pruebas de ingreso (específicas o generales)	Existen	Son claros	Son coherentes con el plan de estudios	Mediante entrevista, aplicación de pruebas y audición
10) El plan de estudios incluye la secuencia y estructura de las asignaturas	Existen	Es clara		
11) La descripción de las actividades académicas y los métodos de enseñanza	Existe			Esta información se encuentra en los prontuarios de cada clase, no en el catálogo
12) Las evaluaciones del rendimiento de los alumnos a realizarse para constatar el logro de los objetivos del plan de estudios	Existen			Esta información se encuentra en los prontuarios de cada clase, no en el catálogo
13) Mecanismos para obtención del título (tesinas, número de créditos por semestre que deben cubrirse, etc.)	Existen	Son claros	Son coherentes con el programa	
14) Criterios para la evaluación del plan de estudios	No existen			
Otros aspectos relevantes no incluidos anteriormente				

Tabla 5.1. Análisis de los programas de estudios superiores de música de la Universidad Adventista de las Antillas (UAA).

Categoría de análisis:	Estructura del Plan de Estudios			Evaluación	Comentarios
6) Objetivos del plan de estudios	Existen	Son claros	Son coherentes con el plan de estudios		
7) Perfil de ingreso en el que se describe los conocimientos, habilidades y valores mínimos para ser admitido	Existe	Es claro	Es coherente con el plan de estudios		
8) Perfil de egreso en el que se describe los conocimientos, habilidades y valores que se pretenden lograr de manera específica.	Existe	Es claro	Es coherente		
9) Procedimientos para evaluar los conocimientos musicales previos. Aplicación o no de pruebas de ingreso (específicas o generales)	Existen	Son claros	Son coherentes con el plan de estudios		Mediante entrevista, aplicación de pruebas y audición
10) El plan de estudios incluye la secuencia y estructura de las asignaturas	Existen	Es clara			
11) La descripción de las actividades académicas y los métodos de enseñanza	Existe				Esta información se encuentra en los prontuarios de cada clase, no en el catálogo
12) Las evaluaciones del rendimiento de los alumnos a realizarse para constatar el logro de los objetivos del plan de estudios	Existen				Esta información se encuentra en los prontuarios de cada clase, no en el catálogo
13) Mecanismos para obtención del título (tesinas, número de créditos por semestre que deben cubrirse, etc.)	Existen	Son claros	Son coherentes con el programa		
14) Criterios para la evaluación del plan de estudios	No existen				
Otros aspectos relevantes no incluidos anteriormente					

Tabla 5.2. Análisis de los programas de estudios superiores de música de la Universidad Adventista de las Antillas (UAA).

Conclusiones

Del análisis de los planes de estudio realizado se desprende que entre los bachilleratos, aun en aquellos pertenecientes a la misma institución, la cantidad de créditos puede variar de 112 a 143, estos últimos los del programa de educación musical, el cual, por sus características

particulares, requiere una carga adicional de créditos y la práctica docente (prácticum). Las maestrías, sin embargo, mantienen una carga de créditos parecidas entre sí: de 32 a 34.

Son los Departamentos o Facultades a los cuales están adscritos los programas los que determinan los cursos de carácter obligatorio, general, de concentración o especialidad, los electivos dirigidos o aquellos de libre selección en los planes de estudio, y algunos programas están adscritos al Departamento de Bellas Artes (Inter San Germán), al de Humanidades (UPR RP e Inter Metro), al Colegio de Artes y Humanidades (PUCPR), o al Departamento de Teología y Música (UAA).

En términos generales, los programas analizados son satisfactorios en su descripción de las diferentes dimensiones de análisis que contiene la Ficha empleada.

Se puede afirmar que el diseño curricular de los planes de estudio de música en Puerto Rico está bien construido, pues en su mayoría responde a una estructura amplia y bien definida que incluye la secuencia de las asignaturas, la descripción de las actividades académicas y los métodos de enseñanza empleados. Así mismo, la evaluación, uno de los aspectos clave en cualquier titulación, está también presente en distintos niveles, aunque no incluye una evaluación del propio plan de estudios.

Finalmente, se puede concluir que los planes analizados cuentan con una proyección académica positiva y garantizan una buena formación musical superior en el alumnado que los cursa, tanto en lo específicamente musical como en los contenidos de carácter pedagógico y general.

Referencias bibliográficas

- Castillo, N., Jaimes, G. y Chaparro, R. (2001). *Una aproximación a la investigación cualitativa*. Tunja: UPTC.
- Consejo de Educación Superior de Puerto Rico (2002). *Reglamento para el Otorgamiento de Licencia a*

Instituciones de Educación Superior de Puerto Rico.
San Juan, Puerto Rico.

Ley Num. 17 del 1993. Ley Orgánica del Consejo de Educación Superior de Puerto Rico. Estado Libre Asociado de Puerto Rico

Miñana, C. (1998). Formación Artística, elementos para un debate. En *Memorias del Primer Seminario de Formación Artística y Cultural 2000* (pp. 100-121).

Capítulo 17

PROFESIONALIZACIÓN DE LOS MAESTROS DE MÚSICA DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN PUERTO RICO

Oswaldo Lorenzo Quiles
Facultad de Educación y Humanidades de Melilla
Universidad de Granada
oswaldo@ugr.es

Ricardo N. López León
Facultad de Educación
Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras
rlopezleon@hotmail.com

Introducción

En Puerto Rico, como en muchos otros lugares del mundo, tradicionalmente la labor docente ha sido jerarquizada por la sociedad de acuerdo con el nivel en que se enseña, por lo que la desvalorización de los maestros de primaria frente a colegas de otros niveles académicos es un triste pero innegable hecho. Esta realidad profesional es incluso aceptada por los propios docentes (Fernández, 1995) y a esta situación se suma, en el caso de los maestros de música, el agravante del desden hacia éstos existente entre algunos círculos de la comunidad escolar, aunque éste obviamente no se haga visible más que en determinados círculos corporativos.

Incluso en colectivos de músicos profesionales, ya sea por ignorancia o mera especulación, se entiende que el maestro de música representa un aspirante mediocre que no pudo desarrollarse como ejecutante, y entre los maestros, en general, un docente dedicado una disciplina de estudio poco prestigiada (Pliego, 2002). No obstante, esta visión podría cambiar si se concretara un nuevo paradigma de educador como investigador y especialista en su disciplina, como ocurre en otros ámbitos pedagógicos especializados. Para alcanzar este fin, lo cierto es que Puerto Rico cuenta con suficientes

centros de educación superior que pueden cooperar a hacer efectivo un cambio de acercamiento a la necesaria formación del maestro escolar de música y su reconocimiento profesional, aunque para ello es necesaria una apertura hacia nuevas corrientes de renovación pedagógica ante las que no todos están preparados para asumir el necesario cambio profundo de paradigma.

La formación de los maestros de música de educación primaria en Puerto Rico

La mayoría de los egresados del sistema oficial de educación de Puerto Rico en la carrera de educación musical se forman en centros dispersos entre las regiones norte, sur y oeste de la Isla: el Conservatorio de música de Puerto Rico, la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, La Pontificia Universidad Católica en Ponce y la Universidad Interamericana en sus Recintos de San Juan y San Germán. Esta última institución ofrece una maestría en educación musical, al igual que el Conservatorio de Música, donde también se puede obtener un diploma avanzado en ejecución instrumental. En este sentido, Puerto Rico se equipara con otras naciones del entorno geográfico, ya que un estudio de Herrera & Lorenzo (2008) señala que la responsabilidad de formar los maestros de música en gran parte de Latinoamérica recae sobre instituciones de corte más educativo que musical.

Una revisión suficiente de los planes de estudio de formación de los maestros de música en todas estas institucionales puertorriqueñas permite afirmar que son notables las similitudes en sus programas académicos. Todos estos centros de educación superior mantienen currículos atados a las metodologías musicales de principios del siglo pasado en una plantilla donde los cursos de música representan la minoría. No son pocos los que estiman que el aumento en el tiempo de formación universitaria es el principio para solucionar esa situación, así como lograr una clase magisterial mejor entrenada (Lorenzo, 1998, Ogawa, 2004). No obstante, en el caso de la Isla es notable la diferencia que

sí se puede observar entre el Conservatorio de Música de Puerto Rico y las demás instituciones. Obviamente, en este centro la preparación musical de sus estudiantes supera la de los egresados de los demás centros de formación de maestros de música en el país, característica profesional verdaderamente valiosa para la tarea instruccional de las escuelas de educación primaria. Ahora bien, esta misma diferencia representa igualmente el riesgo de que los estudiantes de instituciones de corte clásico-musical demuestren un autoconcepto musical profesional muy arraigado desde el principio de su carrera y vinculado a la dimensión más práctica e interpretativa de la música, relegando su identificación como maestros a un plano secundario. Como afirma Kadushin (1969), los aspirantes a la carrera musical práctica se catalogan como músicos y no importa si tienen que desempeñar trabajos como conductor de autos, camareros o maestros, mientras que los estudiantes de educación musical, con el mismo o menor nivel musical, a medida que van alcanzando títulos universitarios van disminuyendo su eficiencia musical. Respecto a esto, Ogawa (2004) considera que el compromiso y vocación por la labor docente genera mejores beneficios a la educación musical escolar que un gran potencial como ejecutante.

Aspectos generales sobre la profesionalización de los maestros en educación primaria

En el caso de los retos profesionales que en la actualidad enfrentan los maestros de música en Puerto Rico, éstos no tienen que ver sólo con el insuficiente escenario de opciones de crecimiento académico y desarrollo profesional ofrecidas en el país, sino que su adaptación a la nueva normativa norteamericana con rango de ley, *No child left behind*, establece unas nuevas condiciones de regulación de la profesión en el sistema público de educación que suponen una clara escala jerárquica entre docentes según la preparación académica en su área, los años de experiencia y las horas de educación continua que acumulen en un período de tiempo determinado.

Concretamente, esta ley establece regulaciones de contenidos académicos con directrices precisas de corte metodológico y descarga la responsabilidad del cumplimiento total de la normativa al Departamento de Educación de Puerto Rico, so pena de reducir fondos si no se cumplen las condiciones impuestas (O'Shea, 2005). Esta ley afecta negativamente a la clase magisterial, pues supone una gran presión sobre las escuelas que no alcancen los resultados esperados, y afectan también al desarrollo saludable de la educación pública puertorriqueña.

A continuación se realiza una incursión en los retos que los maestros del actual Puerto Rico enfrentan en una sociedad globalizada y ávida de continuos cambios de definición profesional.

Contexto socio-profesional del docente

Las profesiones adquieren o pierden su valor social en la medida en que sus miembros aportan conocimientos teóricos a la comunidad como producto de una formación sólida que sustente su capacidad técnica (Lorenzo, 1998). Durante mucho tiempo, la ocupación magisterial, y en especial la enseñanza primaria, ha sido centro de debate por sus condiciones de trabajo, los salarios y su capacidad para hacer valer sus derechos. En palabras de Coburn (2004), los profesionales de la educación mantienen una posición social con potestad para expresarse en torno a las políticas educativas de sus gobiernos, al igual que otros grupos gremiales que contribuyen con su opinión a las situaciones que los afectan, aunque este colectivo es comúnmente asociado con el género femenino, lo que hasta cierto punto relega la profesión a un rol social secundario por considerarlo una extensión de tareas de cuidado doméstico y del hogar (Lorenzo, 1998).

Asimismo, el magisterio no es ni ha sido una opción ampliamente elegida por los estudiantes provenientes de familias de alto poder adquisitivo. Millet (2003) denuncia el conocimiento del Congreso de los Estados Unidos en torno a las encumbradas deudas que contraen los estudiantes

estadounidenses para completar sus estudios universitarios que les capaciten como futuros docentes y la escasa reciprocidad de esos compromisos económicos con la remuneración que recibirán en el futuro en un empleo promedio como maestros y profesores. No es exagerado afirmar que a muchos maestros, en diferentes lugares del mundo, esta situación de bajo salario y reconocimiento social les impide comprar un auto, considerar la posibilidad de tener hijos, vivir fuera del hogar paterno o mucho menos iniciar estudios posgraduados. Esta realidad, acompañada de la baja autoestima de muchos docentes y la falta sistémica de una cultura de profesionalización, interfiere con un deseado y óptimo rendimiento profesional de los maestros.

El *status incierto* o la desvalorización social actual de los maestros se ha ido enraizando desde los comienzos de la profesión y requiere un cambio en la cultura profesional de los profesores, tomando en cuenta lo difícil que es hacer cambios radicales en una institución como la escolar, que supone uno de los recintos más inamovibles de las instituciones sociales, operado prácticamente sin cambios significativos durante los últimos cien años (Tikkanen, 2005).

El maestro como profesional

Coexisten diversas aproximaciones que procuran describir el profesionalismo laboral. Por ejemplo, en el contexto deportivo el atleta profesional se distingue de los amateurs por su superioridad y habilidades en condiciones de competencia. El mismo criterio se le asigna al músico de profesión respecto a los aprendices. Otras carreras mantienen sus roles muy definidos, ese el caso de la abogacía, la ingeniería, la enfermería y otras tantas ocupaciones que delinear un comportamiento generalizado entre sus profesionales (Tichenor & Tichenor, 2005). En cambio, en el ámbito escolar no siempre se considera a los maestros de la misma forma de delimitación profesional, aunque se haya generalizado la percepción de que la tarea docente es una ardua y compleja para los maestros.

Definitivamente, el dominio de las destrezas de un maestro efectivo se van adquiriendo con la práctica y la experiencia, pero su profesionalismo le proporcionará de manera consistente las herramientas para lograr sus objetivos. Stronge (2002) (citado por Tichenor et al., 2005) establece ciertas características propias de un maestro competente, clasificándolas en seis grandes áreas:

- poseer los requisitos básicos de un maestro efectivo;
- atributos personales;
- manejo y organización del área de trabajo;
- planificación de la instrucción;
- implementación de su propuesta académica;
- seguimiento del aprendizaje de los estudiantes considerando el potencial de estos.

A su vez, estas características son resumidas en tres principios: el reconocimiento de la complejidad de la tarea, la claridad con que se comunica la información y la conciencia de su servicio. De nuevo, Tichenor et al. (2005) señalan que después de entrevistar a varios maestros de tres escuelas primarias y explorar su concepción de lo que es un profesional de la educación, los resultados del estudio arrojaron un conocimiento amplio por parte de los maestros sobre este asunto y éstos reconocieron que muchos de sus colegas no cumplían con el paradigma presentado por el investigador. En este trabajo, la definición de *maestro profesional* propuesta por sus autores a los docentes participantes estuvo orientada por *La teoría de las bases morales del maestro profesional* de Sockett (1993). Este autor concibe el profesionalismo como *la conducta demostrada dentro de una ocupación donde sus miembros integran sus conocimientos con las destrezas, en beneficio de sus clientes en un acuerdo mutuo*. Además, se describen cinco aspectos medulares del profesionalismo: carácter, compromiso con el cambio y el continuo perfeccionamiento, dominio de la materia, conocimiento pedagógico y cumplimiento pleno de las obligaciones personales y comunitarias más allá del salón de clases.

Actualmente el carácter deontológico del magisterio es un aspecto de profunda reflexión entre los distintos agentes que integran los sistemas educativos de varios países. Más aún cuando la figura del educador enfrenta una competencia, a veces desleal, con los medios masivos de comunicación y el fluido acelerado de información que maneja la sociedad moderna a través de la red Internet. Esta situación no habría tenido lugar décadas atrás, cuando el maestro poseía el conocimiento suficiente para realizar su trabajo ante una población carente de una educación formal influenciada por la informal. Ante este nuevo panorama social es preciso replantearse la labor docente desde perspectivas diversas. No se puede seguir resistiendo el embate de la cultura estudiantil con estructuras y prácticas que tuvieron su lugar acertado en tiempos diferentes, hoy claramente anacrónicos. Por el contrario, se debe promover el dinamismo de una clase magisterial adecuada a una sociedad cambiante.

Según Berz & Bowman (1994) y Fernández (1995), el maestro toma como ejemplo a seguir el modelo didáctico que le fue aplicado como estudiante. Por lo tanto, para un cambio significativo deben ser revisados los modelos educativos de los profesores en todos los niveles, incluyendo, claro está, la educación universitaria. Además, estos autores insisten en el rompimiento de prácticas educativas anacrónicas, sustituyéndolas por métodos en constante revisión hermenéutica. Las condiciones para que este proceso se dé pueden partir desde el mismo principio del sistema educativo que cree en que la educación debe ser permanente y sumarse a esa ecuación la formación profesional de sus docentes como objetivo institucional. Después de todo, el resultado de lograr una cultura de perfeccionamiento institucional redundará en el interés de los profesores hacia su propio crecimiento profesional y su participación en las decisiones que les afectan directamente (Fernández, 1995). Naturalmente, como apunta Richards (2003), el apoyo de la administración escolar a las gestiones de crecimiento profesional de los docentes es altamente necesario para que éstos sientan realmente respeto a su labor pedagógica.

Precisamente es ese valor profesional el que impulsa al éxito personal de otras carreras altamente profesionalizadas como la medicina o la ingeniería, que presentan planificaciones laborales meticulosamente delineadas sobre las labores a realizar.

Al igual que estos profesionales, los docentes responsables de la educación de los sujetos que sustentaran la sociedad en el futuro desde diferentes ámbitos deben poner de manifiesto su competencia profesional, pero es todavía una constante el deseo y los esfuerzos por encontrar respuestas a la equiparación real de la profesión docente con otras ocupaciones de reconocimiento social.

Fernández (1995) sugiere una ruta a seguir para la profesionalización de los maestros, centrando su propuesta en tres puntos de acción básicos: *la investigación en el aula, el análisis de la propia práctica escolar y el perfeccionamiento profesional*.

La investigación en el aula

Comúnmente la investigación en el contexto escolar es conocida como *investigación en acción*. Esta práctica de origen estadounidense se lleva a cabo por los maestros desde finales del siglo XIX y principios del siglo XX, y surge de la adaptación del método científico para añadir una perspectiva de observación de los sujetos que integran el escenario académico al método de resolución de problemas (*problems solving*), debido a que ha sido considerada una práctica de tipo subjetivo. Esta estrategia de investigación tiene como propósito resolver asuntos inmediatos con datos medibles concernientes a la dinámica diaria del escenario escolar, con la conveniencia de ponerse en práctica inmediata para su pronta evaluación (MacKernan, 1996). Este modelo de investigación se considera dentro del paradigma de la investigación cualitativa (Galo de Lara, 2007).

El uso de la investigación en acción proliferó a partir de la época reestructuradora o la postguerra, en la década de los años cincuenta del siglo pasado, donde se entendía que la continua investigación de los docentes haría grandes

aportaciones al currículo, pensamiento que toma vigencia en el presente.

En educación, el continuo cuestionamiento de los métodos y de las estrategias utilizadas en un momento dado produce información que puede servir de orientación en la toma de decisiones para comunidades ajenas a la población en donde se gestó el problema que provocó la actividad investigativa. Un ejemplo de ello podría ser el rechazo de las autoridades australianas por el uso de los estándares como modelo educativo curricular (Cloud & Ondine, 2007). En Puerto Rico y Estados Unidos esta es la política imperante en materia de aprovechamiento académico en los últimos veinte años. Es decir, que si una normativa educativa no produce los resultados esperados en un lugar determinado, ésta no puede ser útil en otra latitud o viceversa, dado el hecho que cada comunidad académica tiene características muy particulares.

Puesto que la clave de la investigación se centra en qué se quiere resolver o saber, no basta con sólo saber reconocer el problema, es apremiante también tomar acción al respecto. Esta iniciativa contribuiría positivamente a la profesionalización de la figura magisterial, que debe representar un modelo de liderazgo para los estudiantes y la sociedad.

Como afirma Malbrán (2006), en investigación educativa es fundamental poner bajo examen las ideas en cuestión a través de un proceso que produzca resultados confiables, objetivos, sistemáticos, lógicos y exactos, por lo que se requiere de una intervención experta que logre reducir la distancia existente entre la investigación y los registros anecdóticos. Para ello es necesario poseer la suficiente formación, de modo que en caso de que el maestro no cuente con la experiencia ni los instrumentos necesarios para el recogido de datos y su posterior análisis, éste debe ser entrenado para realizar la labor de investigación educativa. Así, el profesional de la educación, en la actualidad, debe estar provisto de las herramientas necesarias para hacer acopio de datos específicos y darle una interpretación amplia y confiable.

Análisis de la propia práctica

La técnica de auto descripción profesional envuelve muchos ángulos y supone un ejercicio de representación del propio desempeño pedagógico, aunque en opinión de Ocaña (2006) la personalidad no profesional está muy ligada al grado de profesionalismo en el desempeño.

En esta técnica de autoanálisis, Patton (2002) (citado por Richards, 2003), afirma que un investigador de la fenomenología educativa busca entender y no probar *verdades* preconcebidas. En la medida en que los profesores respondan a sus cuestionamientos con franqueza y de acuerdo con sus percepciones más profundas mejor será la interpretación de su experiencia. No se pretende sublimar la inevitable subjetividad con que se observan las propias actuaciones, pero aún desde esa visión se pueden producir resultados positivos. Lo importante es iniciar el camino hacia la auto realización profesional.

La competencia profesional comienza por el respeto íntimo a las funciones que se realizan. Luego el valor social que pueda adquirir la tarea docente estará sujeto a fundamentos que expliquen la permanencia de la profesión, proveyendo opciones didácticas basadas en razonamientos que contribuyan o cuestionen los modelos de enseñanza–aprendizaje regularmente observados acriticamente.

Siguiendo a Fernández (1995), para la introspección profesional se puede utilizar el modelo abierto, en el cual el profesor sencillamente se auto define considerando sus fortalezas y debilidades, o un modelo más específico, donde se evaluarán aspectos como el clima en el aula, las fuentes consultadas para el discurso didáctico y la cantidad de intervenciones ingeniosas que hacen sus estudiantes. En una reflexión más personal se puede colocar ante sí la efectividad de las prácticas didácticas más frecuentes y luego compararlas con las descripciones que hacen las contrapartes sobre las propias.

En el proceso de reflexión al que se somete el profesor sobre su labor docente están fundamentadas muchas de sus decisiones y propuestas académicas. Si esto se llevara a cabo

con un método riguroso y objetivo, para Lorenzo (1998) constituiría una de las bases del perfeccionamiento profesional. No obstante, el producto intelectual de ese ejercicio tiene el objetivo de incrementar las posibilidades de la propia práctica y la de los demás miembros del gremio. Así, la pertinencia de estos nuevos conocimientos debe estar conectada al entorno social inmediato y ser accesible a la comunidad en general, de manera que no se constituya en propiedad de un reducido grupo interesado. Como indican Kurzman & Owens (2002), no se trata de crear intelectuales desconectados de la comunidad ni una nueva casta, sino una fuerza que motive la producción continua de conocimiento compartido. Por lo tanto, las consultas con expertos y colegas ya sea a través de foros, escritos o clases demostrativas grabadas o filmadas, podrán ofrecer información que posibilite la construcción de un perfil profesional promedio que sirva de modelo para los maestros que se inician y los que no poseen una cultura profesional.

El perfeccionamiento profesional

Un estudio reciente con maestros de tres escuelas elementales en Australia planteaba que el continuo aprendizaje de los profesores resulta beneficioso para la ejecución de los estudiantes (Ingvarson, Meiers, & Beavis, 2005). Además, los sujetos entrevistados expresaron entender mejor la relación entre sus objetivos y las actividades escolares, experimentaron un incremento en la efectividad en el manejo de la estructura organizacional del aula en función de las actividades a realizar y una ejecución superior de las estrategias de enseñanza-aprendizaje apropiadas a su contexto. También mencionaron que su propuesta académica les presentaba mejores retos a sus alumnos después de realizar seminarios y talleres de mejoramiento profesional en sus disciplinas de especialidad.

La evidencia empírica en torno a los resultados positivos de la educación constante de los profesionales de la educación es profusa. Sin embargo, todavía muchos maestros están lejos de contar con el seguimiento profesional que

amerite una buena práctica. Una manera común de comenzar a dispersar la cultura de profesionalización es a través de la organización de grupos de colegas que compartan las mismas necesidades y realidades laborales con el objetivo de difundir información proveniente de investigaciones que contribuyan al mejoramiento general. Los profesores interesados deben convocar a especialistas de todas las áreas académicas como primer paso. Posteriormente, la integración a organizaciones profesionales por especialidad es una opción que abonaría la evolución como educador.

Específicamente relacionadas con la educación musical, algunas de las organizaciones de educadores musicales más conocidas internacionalmente son *La Sociedad Internacional de Educación Musical (ISME)*, *El Foro Latinoamericano de Educación Musical (FLADEM)* y la organización estadounidense *Music Educators Nacional Conference (MENC)*, entre otras alrededor del mundo.

Aunque la organización colegiada puede producir proeficiencia en los estudiantes, también mal enfocada en sus propósitos podría generar un efecto adverso. Las miras deben estar puestas en la productividad estudiantil y no en beneficios laborales, de otro modo, de acuerdo con Minter (1996), poco mejoraría la ejecución académica de los alumnos. Curiosamente, este autor encontró una relación directa entre las acciones cotidianas de los maestros sindicalizados y la baja productividad de sus estudiantes.

No se pretende descartar la posibilidad de poner en función modelos creativos de negociación colectiva de corte laboral entre los maestros. Después de todo, el nivel intelectual de los docentes debe resaltar en todos los ámbitos de negociación laboral que les ocupe.

El reto de la profesionalización docente de los maestros de música en la educación primaria puertorriqueña

La reflexión sobre las necesidades profesionales de un grupo parte de los objetivos propuestos por la propia práctica. Sería prudente identificar las características que definen la tarea docente independientemente de la disciplina de

especialidad, comenzando por señalar que la actividad de enseñar supone causar aprendizaje más allá de la especificidad del área de trabajo docente. Este aprendizaje debe ubicar al ser humano dentro de un contexto social que pueda entender y le facilite el proceso de adaptación a su realidad.

Ocaña (2006) habla de la formación no profesional, la profesional inicial y la permanente como tres instantes que delinear la trayectoria formativa de los profesionales de la educación influenciados por su entorno. Si se le aplica a las generaciones venideras de educadores musicales la misma secuencia formativa, se puede concluir que los docentes del presente son responsables por la formación de los docentes del futuro. Por consiguiente, el punto de partida para una identificación amplia de los desafíos de la profesión es la propia experiencia.

La población actual tiene el derecho a una educación musical de altura, donde los profesores no escatimen en esfuerzos para satisfacer con optimismo las necesidades musicales de sus alumnos. Especialmente en una etapa tan vital como es la escuela primaria, donde se encuentra terreno fértil para cultivar sentimientos afectivos hacia el arte musical, los niños deben tener un currículo adaptado a su contexto social y cultural fundamentado en investigaciones realizadas por el profesorado de las escuelas públicas locales. Para transformar en realidad el escenario planteado son necesarios instructores preparados tanto en las artes musicales como en las pedagógicas. Es en la formación de esos maestros que el elemento de la investigación debe ser introducido. No importa a qué grado de desarrollo profesional se aspire, hay que tener en cuenta que la investigación debe contribuir significativamente al conocimiento a través de métodos de indagación filosófica, histórica, descriptiva o experimental (Madsen & Madsen, 1988), tomando en cuenta la necesidad de más trabajos de investigación experimentales en el ámbito musical frente a la cantidad existente de proyectos de indagación histórica de tipo descriptivo, como señalan Guillanders & Martínez (2005). Esto pone de manifiesto que

hay cierta falta de investigación experimental en educación musical, por lo que la clase docente-musical del país no se puede permitir la producción de conocimiento a través sólo de los métodos de indagación educativa descriptivo-cualitativos, que pueden constituir un complemento de valor al paradigma cuantitativo de investigación (Galo de Lara, 2007), pero que limitan el hecho de una buena cultura de investigación profesional difundida fuera de las escuelas graduadas de educación y hacia todos los niveles de enseñanza.

Un punto de partida necesario en Puerto Rico sería la recopilación de información empírica sobre el desarrollo musical de los niños en etapa preescolar, ámbito en el que indudablemente los educadores musicales tienen mucho que aprender de otros que han investigado sobre las respuestas musicales que los infantes producen (Greenberg, 1976; Hernández, 2008).

Otro flanco para la investigación del maestro de música puertorriqueño podría considerar la vasta tradición coral del país y la cantera de profesionales de la educación musical provenientes de grupos vocales. Algunos de los temas propuestos serían la comparación sonora de coros que no leen música con otros que sí, el aprovechamiento musical de miembros de coros con repertorio clásico frente a los que interpretan música popular o las preferencias musicales de los niños pertenecientes a coros de concierto en Puerto Rico.

También, asuntos relacionados con la educación musical instrumental deben ser una cantera de temas de investigación, tomando como premisa la cantidad de bandas escolares y municipales que posee la isla de Puerto Rico. Por ejemplo, se pueden dirimir opiniones divergentes en torno a problemas de embocadura, fisiología de la ejecución instrumental, pertinencia de los métodos de bandas más utilizados, criterios de evaluación en educación instrumental o la pobre demostración de las destrezas de lectura musical de los integrantes de bandas. Rainbow (1973) propone futura investigación en los problemas básicos relacionados con la ejecución instrumental y el entrenamiento de los directores de música instrumental. Otras dimensiones de la educación

musical como la creatividad y la evaluación también deberían ser estudiadas en el país para contribuir a crear un cuerpo suficiente de investigación y conocimiento profesional que sustentara acertadamente las bases de una verdadera profesionalización de este sector docente.

La tecnología en la educación musical actual

La integración de la tecnología en la educación musical merece especial atención, ya que representa uno de los mayores retos actuales de la profesión. Todavía una buena cantidad de docentes se muestran reacios a acceder al uso normalizado de las nuevas tecnologías en el salón de clases. Quizá no se trate sólo de un miedo hacia una falta de destrezas de uso específico, pues Tenti (2007) encuentra que alrededor de un 20% de los profesores de Argentina, Uruguay y Brasil comparten el temor a ser sustituidos por tutores en línea o reducir la comunicación de sus conocimientos a procesos sin valor disciplinario, promoviendo la inmediatez y evitando la reflexión de la interacción profesor-alumno.

En Puerto Rico, el desfase entre la tecnología disponible en las escuelas respecto a otros lugares, el entrenamiento de los profesores y la falta de modelos instruccionales podrían ser causas de la poca integración de estas herramientas en el escenario académico. Ahora bien, resulta hoy una necesidad en la profesionalización de los maestros de música la de incorporar de forma urgente un sistema de integración de las nuevas tecnologías en la formación inicial y, por supuesto, en el aula para los maestros en ejercicio. Berz & Bowman (1994) ponen de manifiesto cómo niños de tercer grado de primaria instruidos a través de herramientas tecnológicas de asistencia ejecutaron de manera más efectiva ejercicios de lectura musical que otros enseñados tradicionalmente. De la misma forma, niños de cuarto grado reconocieron mejor la posición de las notas musicales en clave de fa, lo que significa que el entrenamiento en educación musical con el uso de las nuevas estrategias tecnológicas constituye una dimensión significativa en la formación profesional actual y futura de los docentes noveles y experimentados.

Existe infinidad de programas informáticos de educación musical, ya sea para reforzar el aprendizaje o mejorar la escucha de la música (Valenzuela, 2001). Por ejemplo, en el área de escritura musical conviene manejar con soltura algún *software* que produzca partituras completas y las *particellas* de cada instrumento, y mantenerlo disponible en archivos de memoria virtual. Así, por ejemplo, uno de los aspectos que tradicionalmente ha alejado a muchos alumnos del mejor disfrute musical por su tradicional aridez, la lecto-escritura musical y el entrenamiento auditivo, podría superarse en parte con la inclusión de herramientas tecnológicas de enseñanza, ofreciendo métodos nuevos de identificación sonora acordes con la música actual y más motivadores a la participación del alumnado.

Muy importante también en las competencias profesionales del maestro de música es el manejo de la red *Internet*, pues mucha de la información que se consulta actualmente se recibe *online* y los docentes deben estar entrenados para guiar a sus estudiantes a conocer los protocolos de conexión y navegación en la red con el propósito investigar y acceder a información, musical o no, relevante para su aprendizaje.

Enfoque educativo de la utilización de la música en el aula

Nunca antes la dependencia de los artefactos electrónicos que facilitan la escucha, la composición musical y su eventual consumo había sido tan generalizada (Leman, 2008). El uso de la música en los teléfonos portátiles, radios, reproductores de música digitales, altavoces de alta fidelidad, etc. hacen de esta sociedad global una de gran amplitud sonora, circunstancia que debe ser aprovechada por los educadores musicales para reflexionar en torno al hecho de que se ha enseñado generalmente la música desde la perspectiva de la musicología histórica, que sólo describe la música y promueve una actitud pasiva en los oyentes. Por el contrario, en este momento la integración del arte musical en los planes de estudio debe ser activa y participativa. En otras

palabras, la educación musical se debe encaminar a crear participantes y no espectadores oyentes.

La formación inicial de los futuros maestros de música y la formación continua de los ya en funciones debe incluir una visión amplia sobre su disciplina, sus manifestaciones y todos los atributos que se añaden hoy a la práctica musical. La música eurodocta, constituida hasta hace algunos años como el producto musical de genuina e indudable calidad, a pasado a ser una opción más dentro del marco amplísimo de las llamadas músicas del mundo, lo que representa un gran avance en la educación musical general por la variedad inimaginable de músicas dispuestas para su empleo en el aula y su consumo fuera de ésta.

El educador musical actual está convocado a ser parte de las generaciones de maestros que pueden estimular un trabajo práctico y creativo que guíe a los alumnos a entender mejor las diversas músicas desde una perspectiva musical occidental y no occidental (Martí, 2000), velando por una mirada pedagógica integral que respete las diferentes estéticas musicales (Estrada, 2002).

En conclusión, el maestro de música del siglo XXI en Puerto Rico representa el agente mediador entre la composición, la ejecución, la apreciación del fenómeno musical, la investigación y, por consiguiente, el consumo musical de calidad. De él se esperan unas competencias profesionales con respeto a las diferencias y una atención a la perseverancia en una educación renovadora que ha de permitirle la exitosa adaptación a los nuevos perfiles de alumno y los nuevos espacios de trabajo en las aulas y en el conjunto de la sociedad (Leman, 2008).

Referencias bibliográficas

- Berz, W. & Bowman, J. (1994). *Applications of research in music technology*. U.S.A.: Music Education National Conference.
- Cloud, P. & Ondine, M. (2007). Standards-Base Reform: What is missing? Documento consultado el 15 de mayo de

2008. Disponible en:

<http://virtual.clemson.edu/groups/clarkstudy/report1.htm>

- Coburn, C. (2004). Beyond decoupling: rethinking the relationship between the institutional environment and the classroom. *Sociology of Education*, 77 (3), 211-244.
- Estrada, L. (2002). Las actividades de los docentes, intérpretes e investigadores de la música y su relación con el acervo musical universal. *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical*, 1, 19-34.
- Fernández, M. (1995). *La profesionalización docente: perfeccionamiento, investigación en el aula, análisis de la práctica*. Madrid: Siglo XXI de España.
- Galo de Lara, C. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa en educación*. Guatemala: Piedra Santa.
- Greenberg, M. (1976). Research in music in early childhood education: a survey with recommendations. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 45, 1-20.
- Guillanders, C. & Martínez, P. (2005). La investigación en el ámbito musical. *Música y Educación*, 64, 85-104.
- Hernández, M. (2008). Policies for early childhood music education in Puerto Rico. *Arts Education Policy Review*, 109 (2), 27-32.
- Herrera, L. & Lorenzo, O. (2008). Estudio exploratorio del plan de formación inicial del maestro de educación musical. Análisis comparativo en diferentes países. En Ortiz Molina, M^a A. (Coord.), *Música. Arte. Diálogo. Civilización* (pp. 435-472). Coimbra: Fernando Ramos (Editor).
- Ingvarson, L., Meiers, M. & Beavis, A. (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes & efficacy. *Education Policy Analysis Archives*, 13 (10).

- Kadushin, C. (1969). The Professional Self-Concept of Music Students. *The American Journal of Sociology*, 75 (3), 389-404.
- Kurzman, C. & Owens, L. (2002). Sociology of intellectuals. *Annual Review of Sociology*, 28, 63-90.
- Leman, M. (2008). *Embodied music cognition and mediation technology*. U.S.A.: The M.I.T. Press.
- Lorenzo, J. (1998). El profesor y su dimensión profesional. *Revista Complutense de Investigación*, 9 (1), 141-163.
- Mackernan, J. (1996). *Curriculum action research: A handbook of methods and resources for the reflective practitioner*. UK.: Routledge Falmer.
- Madsen, C. & Madsen, Ch. (1988). *Investigación experimental en música*. Buenos Aires: Marymar.
- Malbrán, S. (2006). La investigación musical cuantitativa: un recorrido desde la práctica. En Díaz, M. (Coord), *Introducción a la investigación en educación musical* (pp. 31-59). Madrid: Enclave Creativo.
- Martí, J. (2000). *Más allá del arte. La música como generadora de realidades sociales*. Barcelona: Deriva.
- Millet, C. (2003). How Undergraduate Loan Debt Affects Application and Enrollment in Graduate or First Professional School. *The Journal of Higher Education*, 74 (4), 386-427.
- Minter, C. (1996). How Teachers' Unions Affect Education Production. *The Quarterly Journal of Economics*, 111(3), 671-718.
- O'Shea. M. (2005). *From standards to success*. USA: ASCD.
- Ocaña, A. (2006). Desarrollo profesional de las maestras de educación musical desde una perspectiva biográfico-narrativa. *Revista Electrónica Complutense de Educación Musical*, 3 (3), 1-14.
- Ogawa, M. (2004). Music teacher education in Japan. Structure, problems and perspectives. *Philosophy of Music Education Review*, 12 (2), 139-153.
- Pliego, V. (2002). La formación del maestro especialista en música. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 7, 1-15.

- Rainbow, E. (1973). Instrumental music: recent research and considerations for future investigations. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 33, 8-20.
- Richards, J. (2003). *Principal behaviors that encourage teachers to stay in the profession: perceptions of K-8 teachers in their second to fifth year of teaching*. Paper presented at the annual meeting of the American Research Association. U.S.A.: ERIC.
- Tenti, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educ. Soc., Campinas*, 28 (99), 335-353. Documento consultado el 8 de mayo de 2008. Disponible en: <http://www.cedes.unicamp.br>
- Tichenor, M. & Tichenor, J. (2005). Understanding teachers' perspectives on professionalism. *The Professional Educator*, 27 (1,2), 89-95.
- Tikkanen, T. (2005). *Teachers- The professionals in formal learning as practitioners of informal workplace learning*. Paper presented at the 4th International Conference on Researching Work and Learning. Australia: JSTOR.
- Valenzuela, M. (2001). Reflexiones acerca de las asignaturas de solfeo y adiestramiento auditivo en la escuela nacional de música de la UNAM. *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical*, 1, 79-107.

**LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN MUSICAL EN
EL TERCER CICLO DE EGB EN LA PROVINCIA DE SAN
LUIS, ARGENTINA: APROXIMACIÓN A LA REALIDAD
PARA UNA POSIBLE TRANSFORMACIÓN**

Mónica Adriana Avaca
María Virginia González
María Eugenia Henríquez
Guillermo Anzulovich
Claudio David Azcurra
Tomás Hadandoniou, Graciela Cabeytú (Colaboradores
Estudiantes)
Instituto de Formación Docente Continua,
Villa Mercedes, San Luis, Argentina
musicaifdcvm@yahoo.com.ar

Introducción

El tema de esta investigación es la situación actual de la Educación Musical en el Tercer Ciclo de EGB en Villa Mercedes (Departamento Pedermera) y en el Paraje La Totorá (Departamento General San Martín), provincia de San Luis (Argentina), en relación a la falta de profesores de Música titulados.

La primera Carrera de Profesorado de Artes con orientación en Música en la provincia de San Luis fue creada en el año 2005 en el Instituto de Formación Docente Continua de Villa Mercedes, no contando aún con egresados. Este equipo de investigación forma parte del plantel docente de dicha Carrera.

Ante la ausencia de formación y capacitación específica, nos planteamos la necesidad de generar un Itinerario de Capacitación para los actuales y futuros docentes, además de la Formación Inicial que brindamos desde la Carrera.

El dictado del Itinerario “La Música y su Enseñanza. Elementos Fundamentales”, comenzó en abril del año 2007. A

partir del mismo tomamos contacto con docentes que trabajan o han trabajado en el Sistema Educativo de la provincia, en el ámbito urbano y rural.

Luego de las primeras clases observamos una gran necesidad de formación específica en cuanto al Lenguaje Artístico: Música y a las herramientas didácticas- musicales fundamentales para su aplicación en el aula, tales como: correcto desempeño en la voz hablada/cantada y de instrumentos musicales básicos (guitarra, flauta dulce, teclado), recursos tecnológicos/didácticos aplicados a la Educación Musical y recursos metodológicos específicos de la materia.

Planteamiento del problema

A partir de la situación descrita nos preguntamos a continuación ¿cómo desarrollan sus clases de Música los docentes sin dominar las competencias específicas del Lenguaje Artístico: Música, ya sea en lo conceptual como en lo práctico? ¿Cómo se desenvuelven las clases de Música en las escuelas de Villa Mercedes y en zonas rurales? ¿Qué formación tienen los docentes que están ejerciendo esta función? La ausencia de herramientas específicas de este lenguaje artístico, ¿dificulta el cumplimiento de los objetivos de la Música dentro de la currícula de la Educación general?

Ante la ausencia de un Profesorado de Música en la provincia hasta el año 2005, asumen en la actualidad el dictado de las clases de esta materia docentes no titulados en su gran mayoría o que poseen títulos supletorios obtenidos en Conservatorios que no contemplan todos los aspectos básicos necesarios para una formación integral de profesores de Música.

Como antecedente incluimos a continuación una encuesta realizada a los docentes que cursaron el Itinerario de Capacitación 2007, en la que se puede observar la situación antes descrita:

Encuesta a los cursantes del Itinerario de Capacitación – 2007 “La música y su Enseñanza. Elementos fundamentales”

Total de encuestados	30
Trabajan en el sistema como docentes de Educación Artística: Música o afines ¹	17
Dicen poseer título docente	2
Dicen poseer título habilitante	5
Dicen poseer título supletorio	10
Se posicionan en una línea didáctico-pedagógica musical	0

En una primera instancia observamos la necesidad de realizar una descripción del actual desenvolvimiento de las clases de Música, en las Escuelas antes mencionadas. Indagamos acerca de la formación que poseen dichos docentes y describimos su práctica en el aula a través de entrevistas y observaciones directas de las clases.

Analizamos las características del dictado de las clases, atendiendo a las dificultades en el proceso, tanto a nivel institucional, como personal e interpersonal, social-contextual y a la relación herramientas específicamente musicales - aplicación en el aula.

Para analizar el cumplimiento de las expectativas plasmadas en los programas de la materia, examinamos las planificaciones anuales de los docentes en relación a la realidad del aula.

Hipótesis

1. La ausencia de formación y capacitación de profesores de Música en la provincia de San Luis ha provocado un déficit en la enseñanza musical en las Escuelas.
2. Conociendo la carencia de herramientas para la enseñanza de los docentes de Música en ejercicio podremos brindar propuestas didáctico-musicales que apunten al mejoramiento de la calidad en sus prácticas.

¹ En EGB provincia de San Luis la materia se denomina Educación Artística: Música, mientras que en Educación Polimodal, Lenguajes Artísticos: Música. En otros niveles educativos o modalidades del país la materia puede recibir diferentes denominaciones de acuerdo a los criterios jurisdiccionales.

3. El conocimiento de la realidad concreta de los docentes de Música en sus ámbitos de desempeño diario nos posibilitaría diagramar ofertas para la formación de Profesorado y para las Capacitaciones que transformarían la enseñanza de Música en las Escuelas de la provincia.

Objetivos

1. Conocer y analizar la realidad actual de la Educación Musical para el Tercer Ciclo de EGB en la provincia de San Luis a través del estudio de tres casos particulares.

2. Incidir en la calidad de la enseñanza de Música en las Escuelas a través de la elaboración de propuestas didáctico-musicales que se adapten a las situaciones de contexto tanto en el ámbito urbano como en el rural.

3. Acercar y orientar a los alumnos del Profesorado que participen de este proyecto, a la realidad de las Escuelas en ámbito urbano y rural.

4. Formar agentes multiplicadores que puedan conducir a una mejora de la Educación Musical más amplia.

5. Relacionar y aplicar los resultados de esta investigación a las Áreas de Formación Inicial y de Capacitación de la Carrera de Profesorado de Artes con orientación en Música del IFDC-VM.

6. Difundir a través de talleres destinados a docentes de Música las propuestas didácticas- musicales y los resultados que surjan de este proyecto de investigación.

Estrategias de intervención y sus objetivos

Con el objetivo de generar una primera base de datos, inicialmente realizamos encuestas a todos los cursantes del Itinerario de Capacitación utilizando cuestionarios sobre datos personales, referidos a su formación general y en particular la específicamente musical en cuanto aspectos técnicos de manejo del lenguaje, manejo de algún instrumento armónico y/o melódico, formación vocal y participación en agrupaciones corales, utilización de

recursos informáticos generales y aplicados a la enseñanza y creación de la Música.

También se incluyeron en los cuestionarios aspectos relacionados a la formación pedagógica general y específicamente musical de los docentes.

Para quienes estaban trabajando en el Sistema Educativo provincial al momento de realizar el Itinerario incluimos además preguntas sobre el funcionamiento de sus clases de Música.

Luego seleccionamos dos docentes cursantes de dicho Itinerario como muestra de Educación Musical en zona urbana y un docente perteneciente al ámbito rural.

Una vez elegida la muestra se procedió a realizar entrevistas en profundidad a cada uno de los docentes, que nos permitieran conocer sus creencias, convicciones, dudas, dificultades, experiencias y expectativas de mejora en el aula.

Las entrevistas en profundidad se extendieron a los Directivos y otro personal Docente de las Escuelas enfocando las preguntas a la visión global de cada Institución sobre la Educación de los Lenguajes Artísticos y en particular de la Música. También se les consultó acerca de las planificaciones de la materia en el contexto macro Provincial y la adaptación que cada Institución hace de esos lineamientos.

En el caso particular de la Escuela Rural las entrevistas se extendieron a otros profesores, maestros y personal no docente dado que la dinámica interna de la Escuela así lo requería.

En una segunda instancia comenzamos con el trabajo de campo propiamente dicho en las Escuelas a través del relevamiento general del funcionamiento de cada Institución registrando tanto aspectos muy generales como las características edilicias de cada Establecimiento, la organización interna general en cuanto a la gestión como particularmente en lo relacionado a la Educación de los Lenguajes Artísticos y a las clases de Música.

El núcleo del trabajo de campo se enfocó a la observación de clases de Música de los profesores entrevistados en profundidad a través de observaciones

pactadas con ellos y también de observaciones no programadas.

También se incluyeron entrevistas a los alumnos de las clases observadas con el objetivo de conocer sus percepciones y expectativas en relación a las clases de Música.

Para las observaciones de clases se diseñaron fichas de observación semi - estructuradas con aspectos centrales a observar relacionados al desarrollo de las clases de Música por parte de docentes, características del desenvolvimiento de las clases en cada Institución, planteamiento metodológico de los temas de la currícula abordados, utilización de recursos didácticos musicales específicos, empleo de instrumentos musicales en el aula, utilización de la voz humana (hablada y cantada), utilización de recursos tecnológicos/musicales en el dictado de las clases, características generales de los grupos de alumnos y la respuesta de cada grupo a las diferentes actividades propuestas por los docentes. Se consideraron también otros aspectos que resultaran destacables al momento de la observación.

Las observaciones se llevaron a cabo siempre en pares. Se tomaron registros fílmicos, grabaciones de audio de clases y entrevistas a modo de ejemplo para su posterior análisis.

Aportes extras

A lo largo del desarrollo del trabajo de campo fuimos recibiendo aportes espontáneos de docentes de Música del medio mercedino a quienes se realizaron entrevistas enfocadas a ampliar la situación y el desenvolvimiento de las clases de Música dentro del Sistema Educativo Provincial.

También se realizaron entrevistas a los alumnos del Profesorado de Artes con Orientación en Música participantes de este equipo de investigación referidas a la visión de ellos como intérpretes, como alumnos y como docentes.

Particularidades

Desde el comienzo del trabajo se nos presentó la problemática de la falta de estabilidad de los docentes en sus cargos como profesores de Educación Artística: Música debido a diferentes motivos. Esta situación nos llevó a una redefinición de la muestra para la cual retomamos los datos de las encuestas realizadas primeramente a los docentes cursantes del Itinerario 2007.

Si bien esta situación retrasó el cronograma planteado al comienzo de la investigación, es un indicador importante en la descripción que nos propusimos hacer acerca de la realidad actual de la Educación Musical provincial ya que hemos podido constatar que una buena parte del año los alumnos de las Escuelas, tanto urbanas como rurales, no cuentan en la actualidad con clases regulares de la materia.

Uno de los factores que influyen en esta situación es justamente la falta de profesores del Lenguaje Artístico: Música titulados en la provincia, ya que por disposición de la Junta de Clasificaciones los profesores que estuvieran en ejercicio en 2008 y no contaran con la acreditación requerida a nivel Nacional quedarían con puntaje cero, otorgándoseles un plazo de tiempo para cursar el Profesorado, es decir cuatro años, o la obligatoriedad de cursar una Actualización Docente que también se lleva a cabo en el Instituto de Formación Docente de la ciudad de Villa Mercedes. Esta situación generó una baja en el cuerpo docente y un reacomodo dentro del sistema educativo que tuvo como consecuencia primaria que muchos alumnos tanto de primaria como de secundaria se quedaran sin clases de Música en las Escuelas.

Con respecto a la situación de la Escuela Rural cabe mencionar que la materia Música se estaba dictando desde 2006 a través de la aprobación del gobierno municipal de un proyecto presentado por un grupo de Profesores con supervisión de la Directora de la Escuela ante la situación de que no se cuenta en la actualidad con un cargo específico para el dictado de esta materia. Durante el desarrollo de esta investigación dicho proyecto fue suspendido dado que hubo cambio de gestión en el gobierno municipal y en consecuencia

el Establecimiento se ha quedado sin clases de Música. A pesar de esta situación el Profesor siguió colaborando activamente con el desarrollo de la investigación.

Estado actual y proyección de la investigación

En la actualidad la investigación se encuentra en la fase de procesamiento de los datos obtenidos a través de los diferentes instrumentos de recolección descriptos.

Se prevé para finales de 2009 abordar la triangulación entre encuestas, entrevistas y observaciones para luego analizar e interpretar dichos resultados.

A comienzos de 2010 se prevé elaborar la etapa final de investigación y completar la descripción acerca de la situación actual en la Educación Artística: Música en la provincia de San Luis principal objetivo de esta investigación.

En una segunda etapa se aplicarán las consideraciones generales que surjan de este trabajo a la elaboración de propuestas didácticas – musicales específicas que serán elaboradas conjuntamente con docentes de Música provinciales, deseando contribuir de esta manera a una mejora en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de la Música en las Escuelas.

Agradecimientos

El equipo de investigación agradece la colaboración y predisposición sostenidas de los Directivos, del Personal Docente, Personal No Docente, Profesores de Música y alumnos de las Escuelas que participan en esta investigación. De igual manera agradecemos la colaboración y los aportes recibidos de Profesores de Música del medio provincial y de los alumnos del Profesorado que se incluyen en el proyecto.

Bibliografía

- Aguilar, M. C. (2002). *Aprender a escuchar música*. Madrid: A. Machado Libros.
- Alsina, M. (2006). *Competencias profesionales y creatividad docente en los futuros profesores de música de secundaria: un estudio a partir del contexto*

- universitario inglés*. Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical, 3(2). Disponible en: <http://www.ucm.es/info/reciem/v3n2.pdf> (Consultado el 31/07/07).
- Bixio, C. (2002). *El Sujeto de la Educación. Del sujeto a los procesos*. Ficha de cátedra. Facultad de Psicología. Rosario: U.N.R.
- Bixio, C. (2004). Lo lúdico como estrategia preventiva. En Ovide Menin (compilador), *“Aula y psicólogos. La prevención en el campo educativo”, IV*. Rosario: Homo Sapiens.
- Bo Wah, L. Wai Ying Wong, P. (2005). *El autoconcepto de una profesora de música de secundaria y la percepción de los alumnos sobre la efectividad de la enseñanza, en un contexto desfavorecido*. Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical. 2(1). Disponible en: <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/edu/16987454/articulos/RECI0505110001A.PDF> . (Consultado el 31/07/07).
- Boggino, N. (2005). *Cómo prevenir la violencia en la escuela. Estudio de casos y orientaciones prácticas*. Rosario (Argentina): Homo Sapiens.
- Borsotti, C. (1984). *Sociedad rural, educación y escuela en América Latina*. Buenos Aires: Kapeluz UNESCO-EPAL-PNUD.
- Caruso, M., Dussel, I. (1996). *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Cullen, C. (1997). *Crítica de las Razones de Educar. Temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Elliot, J. (1997). *El cambio educativo desde la educación-acción*. Madrid: Morata.
- Elliot, J. (1997). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Gainza, V. de (2003). *Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana.

- Gardner, H. (1997). *Arte, mente y cerebro*. Buenos Aires: Paidós.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Buenos Aires: Paidós.
- Gardner, H. (1987). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de cultura económica.
- Gatica, M. (2007). *Cantar todo el tiempo*. En: Suplemento "PizarrOn Line" El Diario de la República. San Luis. Año II, 63.
- Gatica, M. (2007). *Más y mejores sonidos*. En: Suplemento "PizarrOn Line" El Diario de la República. San Luis. Año II, 63.
- Giroux, H. A. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI Editores.
- González Rey, F. L. (1999). *La investigación cualitativa en psicología. Rumbos y desafíos*. Brasil (São Paulo): Educ.
- Mancuso, H. R. (1999). *Metodología de la investigación en ciencias sociales. Lineamientos teóricos y prácticos de semioepistemología*. Buenos Aires: Paidós.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Mota, G. (2003). *A diversidade em sala de aula: um olhar para a prática de uma profesora de música*. Revista do Centro de Educação. 28(2). Disponible en: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2003/02/a5.htm> (Consultado el 07/08/07).
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Schafer, Murray R. (1969). *El nuevo paisaje sonoro*. Buenos Aires: Ricordi.
- Schafer, Murray R. (1967). *Limpieza de oídos*. Buenos Aires: Ricordi.
- Stenhouse, L. (1996). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

- Torres Santomé, J. (1992). *La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas*. Madrid: Morata.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Métodos cualitativos I*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Wainerman, C., Sautu, R. (comp.). (1997). *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
- Willems, E. (1961). *Las Bases Psicológicas de la Educación Musical*. Buenos Aires: Eudeba.

Documentos

- Contenidos Básicos Comunes de la Educación General Básica*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Diseño Curricular Jurisdiccional. EGB 1, 2, 3 y Polimodal*. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.
- Diseño Curricular Jurisdiccional. EGB 1, 2 y 3*. Ministerio de Educación. Gobierno de San Luis.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206*. (2007). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología Argentina.
- PROCAP. Educación Artística*. (2001) Trayecto 1. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.
- Ley Federal de Educación N° 24.195*. (1993) Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina.
- Transformación Educativa Basada en la Escuela (T.E.B.E.)* Equipo del Proyecto de Planificación y Gestión Educativa. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN FORMAL E INFORMAL EN LA ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS SOBRE ESTILOS MUSICALES EN ESTUDIANTES DE CONSERVATORIO

Roberto Cremades Andreu

fusas@ugr.es

Lucía Herrera Torres

luciaht@ugr.es

Facultad de Educación y Humanidades de Melilla
Universidad de Granada

Introducción

Realizando un breve recorrido por las diferentes reformas acometidas en nuestro país, en relación con la enseñanza profesional de la música, se constata que el carácter *profesionalizante* de la formación musical que reciben los educandos que realizan sus estudios en los Conservatorios Profesionales de Música, presupone un mayor acercamiento a los estilos musicales que provienen de la música clásica (Cremades, 2009).

Sin embargo, durante esta etapa que coincide con la adolescencia, también se debe considerar la importancia que posee el entorno informal en el quehacer diario de los jóvenes, expuestos a un mayor número de estímulos musicales cercanos a la música popular urbana (Abeles & Cheng, 1996; Marshall, North & Hargreaves, 2005).

Para los jóvenes, los medios y el grupo de iguales son los encargados de abrir las puertas del conocimiento y la información sobre multitud de aspectos clave para entender la realidad conceptual. En esta etapa de construcción de la identidad es necesario conocer cuáles son los códigos sociales que imperan en cada momento respecto a grupos de música, modas, programas de televisión, etc., logrando sentirse cerca de las tendencias de la mayoría y evitando verse rechazado por el entorno más inmediato (Figueras,

2007). De esta manera, la cultura de masas y la moda audiovisual son iconos adorados por los jóvenes, que todavía no tienen la capacidad crítica y objetiva necesaria para relativizar el impacto cognitivo y actitudinal causado por los medios (De la Herrán & Villena, 2007).

Asimismo, cabe señalar que desde el inicio de su formación, los estudiantes de música son guiados hacia la aceptación de los cánones estilísticos propios de la música culta, cuyos estilos están alejados del ambiente musical presente en los círculos de amistad de los jóvenes, circunstancia que puede generar situaciones de aislamiento en este grupo de sujetos respecto al resto de sus iguales, que rechazan los géneros musicales de corte clásico ya que se identifican y consumen estilos musicales más comerciales, como el Pop (Tanner, Asbridge & Wortley, 2008). Además, hay que señalar que a menudo, los profesores especialistas de música tienen que afrontar el hecho de que el entorno sonoro que envuelve a sus jóvenes discípulos no se corresponde con las músicas que debe transmitir y enseñar (Lehmann, Sloboda & Woody, 2007).

En este sentido, es importante reflexionar sobre el hecho de que las vivencias musicales se dan en todos los ámbitos de la sociedad, tanto en la dimensión formal como en la informal, lo cual va a influir en el entorno sonoro de los individuos, especialmente en el de los jóvenes y adolescentes (Megías & Rodríguez, 2001, 2003; Nebreda, 2000). Sobre ello, Lorenzo & Cremades (2008) afirman que la enseñanza de la música en la actualidad debe contemplar necesariamente la relación existente con la sociedad.

Estos argumentos se reflejan en la inclusión del estudio de especialidades relacionadas directamente con la música popular como son la guitarra y bajo eléctrico promulgados por la Ley Orgánica de Educación (2006), pues ofrece una visión más abierta del estudio de la música y acorde con las actuales demandas formativo-musicales de los jóvenes, contemplando por primera vez en los Conservatorios, el estudio de la música clásica, tradicional y popular al mismo nivel. En este sentido, Green (2001 a y b), afirma que los

diferentes estilos musicales, tanto de la música clásica, popular como tradicional, deben estar presentes en el currículo porque forman parte del espacio sociocultural al que pertenece el individuo, en el que coexisten todos éstos tipos de música.

A modo de reflexión, se puede señalar que la interacción entre la educación formal e informal no debe ser considerada de forma diferenciada, sino que debe facilitar la convergencia en la mayoría de situaciones educativas para participar activamente en el proceso del aprendizaje musical (Folkestad, 2006; Green, 2008).

Objetivos

Los objetivos que se pretenden alcanzar a través del trabajo empírico desarrollado en la presente investigación son los siguientes:

- Determinar el conocimiento que muestran los estudiantes de Enseñanza Profesional de Música en el Conservatorio Profesional de Música de Melilla acerca del estilo musical.
- Establecer si existen diferencias entre la influencia de la educación informal y formal en el conocimiento preciso del estilo musical que poseen los alumnos.

Método

Participantes

Los participantes en esta investigación fueron 86 alumnos, 32 varones (37.2%) y 54 mujeres (62.8%), que cursaban sus estudios de Enseñanza Profesional de Música en el Conservatorio Profesional de Música de Melilla, cuyas edades están comprendidas entre los 11 y los 25 años, siendo la edad media de 15.10 años.

Para continuar se hace necesaria una breve descripción del Conservatorio Profesional de Música de Melilla, centro participante donde cursaban sus estudios los alumnos que formaron parte de la muestra objeto de estudio, cuyas particularidades más destacables son las siguientes:

Situado en el barrio General Gómez Jordana, en la calle Miguel Zazo, nº 31, dispone de 21 aulas, un salón de actos, una pequeña aula habilitada como sala de tutorías, una biblioteca con sala de ordenadores, zona de lectura y zona audiovisual, una sala de ensayos para la Orquesta, Banda y Coro, así como dependencias para oficinas y despachos. Algunas aulas no disponen de aislamiento acústico.

El Conservatorio Profesional de Música de Melilla cuenta con una plantilla de 30 profesores repartidos en cuatro Departamentos Didácticos (Cuerda, Viento y Percusión, Piano y Lenguaje Musical/Teóricas), en el que los alumnos pueden estudiar alguna de las 13 especialidades instrumentales que oferta: Flauta, Oboe, Clarinete, Saxofón, Trompa, Trompeta, Trombón, Percusión, Violín, Viola, Violonchelo, Guitarra y Piano.

El origen cultural del alumnado que acude a este centro está compuesto casi en su totalidad por cristianos-europeos, teniendo, el resto de culturas una presencia escasa. El nivel socioeconómico y cultural de las familias de los alumnos que asisten al Conservatorio es medio-alto y alto.

La muestra fue representativa de la población puesto que se administró el instrumento de medida a la totalidad de los alumnos que cursaban sus estudios profesionales de música.

Instrumento

Para la recogida de la información se ha empleado el *Cuestionario sobre Conocimiento del Estilo Musical* elaborado por Lorenzo, Herrera & Cremades (2008), el cuál está formado por tres apartados o categorías: a) Conocimiento preciso del estilo musical; b) Influencia de la educación informal; c) Influencia de la educación formal.

Dicho cuestionario cumple los requisitos metodológicos de validez y fiabilidad. Así, en primer lugar, para determinar la validez de contenido se empleó la técnica del juicio de expertos, proceso en el que participaron 17 jueces nacionales y extranjeros procedentes de diversas áreas de conocimiento en el ámbito universitario, de la educación secundaria

obligatoria y de conservatorios superiores de música. Como criterios para eliminar, revisar y modificar o aceptar los diferentes ítems del cuestionario se adoptaron los propuestos por Barbero, Vila & Suárez (2003).

También se calculó la validez de constructo mediante un análisis factorial, con rotación Varimax mediante el método de extracción de componentes principales, del cual se extrajeron 8 factores que explicaban el 53.263% de la varianza total.

A continuación se procedió a evaluar la consistencia interna del cuestionario o *fiabilidad interna* mediante el coeficiente de fiabilidad *Alfa de Cronbach* que, para este cuestionario, arrojó un valor de 0.757, mostrando un índice aceptable de consistencia interna en las respuestas de los jóvenes frente al cuestionario.

Procedimiento

El cuestionario fue respondido por los alumnos con el consentimiento de los órganos directivos del Conservatorio Profesional de Música de Melilla, con los que se acordó que esta actividad se realizaría en el horario correspondiente a las clases colectivas, para las especialidades que no tenían la asignatura de Orquesta y, en la clase de Orquesta para el resto, durante el curso académico 2008/2009.

Resultados

Entre las diferentes posibilidades de análisis estadístico de los datos se han elegido los siguientes:

- Estadísticos descriptivos.
- Chi-cuadrado.
- Análisis de regresión, mediante escalamiento óptimo.
- Análisis de correspondencia múltiple.

A continuación, atendiendo a las tres categorías que comprenden el cuestionario sobre conocimiento de estilos musicales: conocimiento preciso del estilo musical; influencia de la educación informal en el conocimiento preciso del estilo musical; e influencia de la educación formal en el

conocimiento preciso del estilo musical, se expondrán de forma descriptiva los principales resultados obtenidos mediante los anteriores análisis.

Conocimiento preciso del estilo musical

Para comenzar se ofrecen los resultados en relación con la primera categoría del cuestionario, cuyos porcentajes más elevados son los que se describen seguidamente:

- En el ítem 1, el 60.5% de los participantes está de acuerdo en que el estilo musical es la forma mediante la que un compositor utiliza la melodía, la armonía, el ritmo, etc., para componer una obra.
- En el ítem 4, el 60.5% de los participantes está de acuerdo en que el estilo musical depende de la moda predominante en cada etapa histórico – artística (Barroco, Clasicismo...).
- En el ítem 9, el 44.2% de los participantes está de acuerdo con que en las diferentes formas generales de composición musical, el estilo musical puede ser sinfónico, teatral, operístico, eclesiástico, etc.
- En el ítem 10, el 43.0% de los participantes está de acuerdo en que, acerca de los distintos métodos o técnicas empleadas para componer, el estilo musical puede ser armónico, rítmico, melódico, etc.
- En el ítem 2, el 43.0% de los participantes está de acuerdo en que el estilo musical es la manera en la que un cantante o músico interpreta una canción, obra musical, etc.
- En el ítem 5, el 41.9% de los participantes está de acuerdo en que asocia cada estilo musical con su época histórica; el estilo barroco pertenece al siglo XVII, el clásico al siglo XVIII, el romántico al siglo XIX, el estilo pop al siglo XX, etc.
- En el ítem 3, el 39.5% de los participantes está de acuerdo en que a lo largo de la historia de la música, el estilo musical supone el uso de un lenguaje musical

común por parte de la mayoría de los compositores de una misma época.

- En el ítem 6, el 39.5% de los participantes está en desacuerdo con que, en relación con los distintos períodos histórico-artísticos existidos (barroco, clásico, etc.), el estilo musical no depende de la moda que pueda predominar, pues cada compositor se guía por pautas propias e independientes de ésta.
- En el ítem 11, el 37.2% de los participantes está de acuerdo con que, dentro de la manera de componer música que se da en cada país, el estilo musical puede ser francés, italiano, alemán, español...
- En el ítem 7, el 36.0% de los participantes está de acuerdo en que el estilo musical puede ser instrumental, vocal, mixto (vocal-instrumental), pianístico, etc.
- En el ítem 8, el 33.7% de los participantes está de acuerdo en que un artista puede “marcar estilos”, pudiendo hablar del *estilo David Bisbal*, *estilo Álex Ubago*, *estilo Mozart*, etc.
- Por último, en el ítem 12, el 32.6% de los participantes está ni de acuerdo ni en desacuerdo con que el estilo musical puede ser el *estilo de las primeras sinfonías de Beethoven*, *estilo de las últimas canciones de Jennifer López*, etc.

El análisis de frecuencias, a través de la prueba *Chi-cuadrado*, resultó significativo en todos los ítems ($p \leq .01$).

Influencia de la educación informal en el conocimiento preciso del estilo musical

Los porcentajes más elevados en cada ítem son los que se describen a continuación:

- En el ítem 16.6, el 51.2% está de acuerdo en que el conocimiento que tiene del estilo musical procede de lo que ha aprendido de CDs, casetes, DVDs...

- En el ítem 15, el 46.5% se muestra de acuerdo con que sería capaz de nombrar cinco o más estilos musicales diferentes.
- En el ítem 14, el 42.4% está de acuerdo con que en la actualidad, la influencia de la TV, la radio y la prensa hace que los estilos musicales sean más parecidos en todo el mundo.
- En el ítem 13, el 41.9% se muestra de acuerdo con que en la actualidad, el estilo musical está fuertemente condicionado por los intereses comerciales de las casas discográficas.
- En el ítem 16.7, el 41.9% está de acuerdo en que el conocimiento que tiene del estilo musical procede de lo que ha aprendido “bajando” música de Internet.
- En el ítem 16.8, el 40.7% se muestra de acuerdo en que el conocimiento que tiene del estilo musical procede de lo que ha aprendido en su entorno familiar.
- En el ítem 16.9, el 37.2% se muestra de acuerdo con que el conocimiento que tiene del estilo musical procede de lo que ha aprendido con sus amigos.
- En el ítem 16.3, el 32.6% está en desacuerdo con que el conocimiento que tiene del estilo musical procede de lo que ha aprendido de la televisión.
- En el ítem 16.5, el 30.2% se muestra en desacuerdo con que el conocimiento que tiene del estilo musical procede de lo que ha aprendido de las revistas, libros, prensa.
- En el ítem 16.4, el 29.1% está de acuerdo en que el conocimiento que tiene del estilo musical procede de lo que ha aprendido de la radio.
- Por último, en el ítem 16.10, el 25.6% de los participantes no se muestra ni de acuerdo ni en desacuerdo con que el conocimiento que tiene del estilo musical procede de lo que ha aprendido en lugares públicos: recreativos, pubs, autobuses, centros comerciales, cine, etc.

El análisis de frecuencias, a través de la prueba *Chi-cuadrado*, resultó significativo en todos los ítems ($p \leq .01$), a excepción del ítem que argumenta sobre si el conocimiento que tienen del estilo musical los participantes, procede de lo que han aprendido en lugares públicos: recreativos, pubs, autobuses, centros comerciales, cine, etc., ($p \leq .129$).

Influencia de la educación formal en el conocimiento preciso del estilo musical

La última categoría del cuestionario sobre conocimiento del estilo musical integra los ítems relativos al conocimiento formal del mismo. Éstos reflejan en el ítem 16.11, que el 66.3% de los alumnos está muy de acuerdo en que el conocimiento que tienen del estilo musical procede de lo que han aprendido en la Escuela de Música o en el Conservatorio. Asimismo, en el ítem 16.1, el 45.3% de los alumnos está de acuerdo en que el conocimiento que tienen del estilo musical procede de lo que han aprendido en la asignatura de Música y en el ítem 16.2, el 39,5% de lo que han aprendido en las etapas de Educación Primaria y Secundaria.

El análisis de frecuencias, a través de la prueba *Chi-cuadrado*, resultó significativo en todos los ítems ($p \leq .01$).

Análisis comparativo entre la influencia de la educación informal y formal en el conocimiento preciso del estilo musical

A continuación, con la finalidad de determinar el tipo de educación, informal o formal, que puede influir en mayor medida en el conocimiento preciso del estilo musical que poseían los jóvenes, se llevó a cabo un análisis de regresión, siguiendo el procedimiento de escalamiento óptimo, en el que, como variable dependiente, se introdujo el conocimiento preciso del estilo musical y, como variables independientes o predictivas, los 11 ítems que componen la categoría de la influencia de la educación informal en el conocimiento preciso del estilo musical. Como se puede observar en la tabla 1, la influencia de la educación informal en el conocimiento preciso del estilo musical fue significativa en los ítems que hacen

referencia a que el conocimiento sobre el estilo musical que poseen los jóvenes procede de lo que han aprendido a través de revistas, libros, prensa, del entorno familiar, en lugares públicos y, especialmente, bajando música de Internet y de los amigos.

Tabla 1. Análisis de regresión, escalamiento óptimo, de la influencia de la educación informal en el conocimiento preciso del estilo musical.

	Coeficientes tipificados		F	p
	β	Error típico		
Item13	,151	,110	1,888	,174
Item14	,023	,121	,037	,848
Item15	,144	,104	1,891	,140
Item16.3	-,242	,142	2,884	,063
Item16.4	-,072	,107	,451	,504
Item16.5	,269	,136	3,915	,025**
Item16.6	-,126	,116	1,174	,327
Item16.7	-,375	,128	8,529	,000*
Item16.8	-,278	,137	4,128	,046**
Item16.9	,321	,127	6,395	,001*
Item16.10	,239	,119	4,035	,049**

* Nivel de significación < .01; ** Nivel de significación < .05

Siguiendo el mismo procedimiento, se realizó un análisis de regresión en el que, como variable dependiente, se introdujo el conocimiento preciso del estilo musical y, como variables independientes o predictivas, los 3 ítems que componen la categoría de la influencia de la educación formal en el conocimiento preciso del estilo musical. Por otra parte, como se puede observar en la tabla 2, la influencia de la educación formal en el conocimiento preciso del estilo musical

fue significativa en los ítems que hacen alusión a que el conocimiento que tienen los jóvenes sobre el estilo musical procede de lo que han aprendido en la asignatura de Música y en las etapas de Educación Primaria y Secundaria.

Tabla 2. Análisis de regresión, escalamiento óptimo, de la influencia de la educación formal en el conocimiento preciso del estilo musical.

	Coeficientes tipificados		F	p
	β	Error típico		
Item16.1	,221	,114	3,751	,014**
Item16.2	,231	,112	4,210	,018**
Item16.11	-,115	,107	1,167	,317

* Nivel de significación < .01; ** Nivel de significación < .05

Con la finalidad de determinar cómo se agrupaban las tres categorías del cuestionario, se implementó un análisis de correspondencia múltiple con las tres categorías (conocimiento preciso, educación informal y educación formal), encontrándose, en primer lugar, las correlaciones entre las categorías que se muestran en la siguiente tabla así como los autovalores de cada dimensión.

Tabla 3. Análisis de correlación de las tres categorías del cuestionario sobre conocimiento del estilo musical.

	Conocimiento Preciso	Educación Informal	Educación Formal
Educación Informal	,427		
Educación Formal	,358	,389	
Dimensión	1	2	3
Autovalores	1,783	,648	,569

En la tabla 4 se muestra cómo se agrupan las categorías objeto de análisis.

Tabla 4. Medidas de discriminación entre las tres categorías.

	Dimensión		Media
	1	2	
Conocimiento Preciso	,598	,709	,653
Educación Informal	,627	,585	,606
Educación Formal	,558	,222	,390
Total activo	1,783	1,516	1,650
% de la varianza	59,440	50,544	54,992

Los resultados derivados del análisis anterior muestran que las categorías estudiadas se agrupan en torno a dos dimensiones diferenciadas, si bien el conocimiento que adquieren los jóvenes a través de la dimensión informal esta más cercana al conocimiento preciso del estilo musical tal y como se puede observar en la siguiente figura.

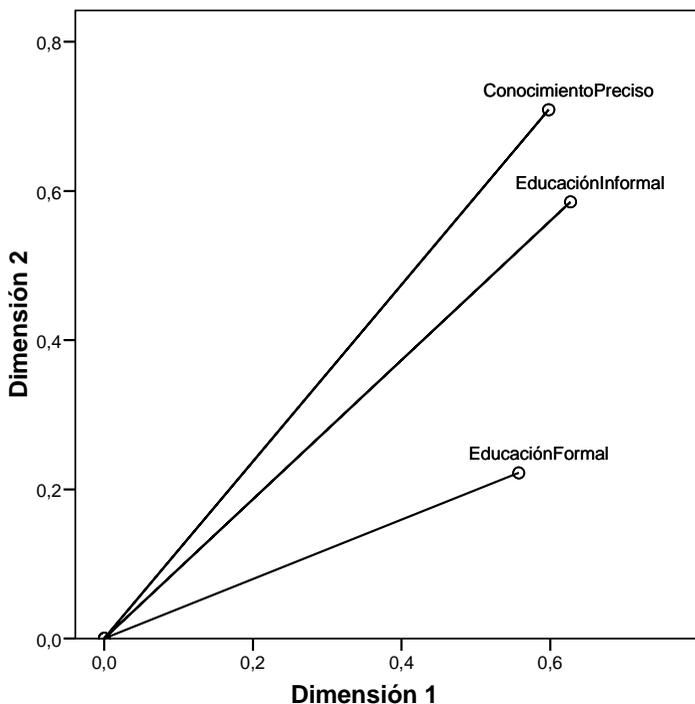


Figura 1. Distribución de las tres categorías estudiadas en dos dimensiones.

Conclusiones

En relación con el primer objetivo de este estudio, determinar el conocimiento que muestran los estudiantes de Enseñanza Profesional de Música en el Conservatorio Profesional de Música de Melilla acerca del estilo musical, los datos más notables obtenidos en esta investigación revelan que, en general, el nivel de conocimiento preciso del estilo musical se enmarca dentro de unos índices altos. Destaca el hecho de que el alumnado muestre mayor conocimiento en

aspectos básicos que definen el estilo musical, como son la forma mediante la que un compositor utiliza la melodía, la armonía, el ritmo, etc., para componer una obra o la manera en la que un cantante o músico interpreta una canción u obra musical, lo que se puede explicar por la estrecha relación existente entre dichas cuestiones y los conocimientos que adquieren en sus estudios en el Conservatorio (Orden ECI/1890/2007).

El segundo objetivo en relación con el conocimiento de los estilos musicales es establecer si existen diferencias entre la influencia de la educación informal y formal en el conocimiento preciso del estilo musical que poseen los alumnos. En este sentido, hay que destacar que los participantes de esta investigación indican haber adquirido el conocimiento que poseen sobre los diferentes estilos musicales que conocen tanto de la educación formal como de la informal, si bien en general, es más determinante la influencia que ejerce en ellos la educación informal. Los estudiantes señalan que el conocimiento que tienen del estilo musical procede de lo que han aprendido de CDs, casetes, DVDs, los amigos, la familia, la televisión, la radio, Internet, revistas, libros, prensa y que están más de acuerdo con que la influencia de los *mass media* hace que los estilos musicales sean más parecidos en todo el mundo, así como con que en la actualidad, la influencia de la TV, la radio y la prensa hace que los estilos musicales sean más parecidos en todo el mundo, lo que, en general se explica por el enorme poder mediático que ejercen los medios y las casas discográficas (Cripps, 2001; Lorenzo & Herrera, 2000). En el caso de la amistad, las razones se pueden justificar en el gran valor que le conceden los jóvenes a los conocimientos que adquieren dentro de su grupo de iguales (Benítez, Tomás & Justicia, 2007; Huston & Wright, 1998; Lorenzo & Cremades, 2008; O'Connor, Haynes & Kane, 2004). Por su parte, la influencia de la familia podría explicarse por la mayor inquietud que muestran los padres hacia la cultura musical y por la consideración de la educación musical de los jóvenes como

un complemento importante en su formación global (Santos, 2003).

De la misma forma, los alumnos se muestran de acuerdo con que el conocimiento que poseen sobre el estilo musical procede de lo que han aprendido en la asignatura de Música, así como, de lo que han aprendido en las etapas de Educación Primaria y Secundaria, lo que pone de manifiesto que éste es uno de los espacios formativos donde se desarrolla el aprendizaje musical (Folkestad, 2005; Hewitt, 2005; Lorenzo, Herrera, Cremades & Soares, 2009; Marshall & Hargreaves, 2008). Asimismo, el elevado número de participantes que se muestra muy de acuerdo con que el conocimiento que tienen del estilo musical procede de lo que han aprendido en la Escuela de Música o en el Conservatorio, muestra el carácter *profesionalizante* de los estudiantes que realizan sus estudios musicales en dichas instituciones (Lorenzo, Pérez & Rodríguez, 2009).

Para finalizar, hay que puntualizar que las categorías estudiadas (conocimiento preciso del estilo musical, educación informal y educación formal) se agrupan en torno a dos dimensiones diferenciadas, si bien el conocimiento que adquieren los jóvenes a través de la educación informal está más cercana al conocimiento preciso del estilo musical, coincidiendo con los datos obtenidos en estudios similares (Cremades, 2008; Cremades, Lorenzo & Herrera, 2009; Herrera, Cremades & Lorenzo, 2009; Lorenzo, et. al, 2008).

Referencias

- Abeles, H. F. & Cheng, J. W. (1996). Responses in music. In D. A. Hodges (Ed.), *Handbook of music psychology*, 2nd ed. (pp. 285-342). San Antonio: Institute for Music Research Press.
- Barbero, M. I., Vila, E., & Suárez, J. C. (2003). *Psicometría*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Benítez, J. L., Tomás, A. M. & Justicia, F. (2007). La Liga de Alumnos Amigos: desarrollo de las habilidades

- sociales del alumnado para prestar apoyo socioemocional. *Anales de Psicología*, 23(2), 185-192.
- Cremades, R. (2009). *Influencia de la educación formal e informal en las concepciones y gustos musicales de los estudiantes del Conservatorio Profesional de Música de Melilla*. Melilla: Trabajo de Investigación inédito.
- Cremades, R. (2008). *Conocimiento y preferencias sobre los estilos musicales en los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en la ciudad autónoma de Melilla*. Granada: Tesis doctoral inédita.
- Cremades, R., Herrera, L., & Lorenzo, O. (2009). Diferencias de género en las preferencias sobre estilos musicales en estudiantes de ESO. En Ortiz Molina, M^a A. (Coord.), *Investigación en Educación y Derechos Humanos* (pp. 207-238). Coimbra (Portugal): Fernando Ramos (Editor).
- Cripps, C. (2001). *La música popular en el siglo XX*. Madrid: Akal.
- De la Herrán, A. & Villena, J. L. (2007). Integración curricular de la televisión. En J. A. Ortega & A. Chacón (Coords.), *Nuevas tecnologías para la educación en la era digital* (pp. 193-205). Madrid: Pirámide.
- Figueras, M. (2007). Los medios de comunicación y las nuevas tecnologías como estabilizadores existenciales. En L. Álvarez, J. Evans & O. Crespo (Eds.), *Comunicación e xuventude: Actas do Foro Internacional* (pp.21-36). Santiago de Compostela: Colexio Profesional de Xornalistas de Galicia.
- Folkestad, G. (2005). Here, there and everywhere: music education research in a globalised world. *Music Education Research*, 7(3), 279-287.
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23, 135-145.
- Green, L. (2001a). Music in society and education. En C. Philpott & C. Plummeridge (Eds.), *Issues in music teaching* (pp. 47-60). London: Routledge Falmer.
- Green, L. (2001b). *How Popular Musicians Learn: a Way*

- Ahead for Music Education*. London: Ashgate.
- Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School: A new classroom pedagogy*. London: Aldershot, Ashgate, Ltd.
- Herrera, L., Cremades, R. & Lorenzo, O. (2009). Preferencias musicales de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria: influencia de la educación formal e informal. *Cultura y Educación* (en prensa).
- Hewitt, A. (2005). Teachers' Personal Construct models of pupil individuality and their influence in the music classroom. *Music Education Research*, 7(3), 305-330.
- Huston, A. C. & Wright, J. C. (1998). Contributions of television toward meeting the informational and educational needs of children. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 557, 9-23.
- Lehmann, A. C., Sloboda, J. A. & Woody, R. H. (2007). *Psychology for Musicians. Understanding and Acquiring the Skills*. Oxford University Press: USA.
- Lorenzo, O. & Cremades, R. (2008). Educación formal y conocimiento sobre los estilos musicales en estudiantes de Educación Secundaria. *Eufonía*, 42, 81-88.
- Lorenzo, O. & Herrera, L. (2000). Análisis educativo-musical del medio televisión. *Comunicar*, 15, 169-174.
- Lorenzo, O., Herrera, L. & Cremades, R. (2008). Investigación sobre preferencias de Estilos Musicales en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. En Ortiz Molina, M^a A. (Coord.), *Música. Arte. Diálogo. Civilización* (pp. 301-332). Coimbra (Portugal): Fernando Ramos (Editor).
- Lorenzo, O., Herrera, L., Cremades, R. & Soares, J. F. (2009). Conhecimento de estilo musical em estudantes espanhóis de Educação Secundária Obrigatória com diferentes origens culturais: análise desde a educação formal. *Revista da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical)*, 21, 67-75.

- Lorenzo, O., Pérez, J. L., & Rodríguez, C. (2009). Preferencias musicales de alumnos de Grado Superior del Real Conservatorio Superior de Música "Victoria Eugénia" de Granada. En Ortiz Molina, M^a A. (Coord.), *Investigación en Educación y Derechos Humanos* (pp. 379-418). Coimbra (Portugal): Fernando Ramos (Editor).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE del 4-5-2006.
- Marshall, N. A. & Hargreaves, D. J. (2008). Teachers' views of the primary-secondary transition in music education in England. *Education Research*, 10(1), 63-74.
- Marshall, N. A., North, A. C. & Hargreaves, D. J. (2005). Educación Musical en el siglo XXI: Una perspectiva psicológica. *Eufonía*, 34, 8-32.
- Megías, I. & Rodríguez, E. (2001). *La identidad juvenil desde las afinidades musicales*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Megías, I. & Rodríguez, E. (2003). *Jóvenes entre sonidos: hábitos, gustos y referentes musicales*. Madrid: Instituto de la Juventud y Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.
- Nebreda, P. L. (2000). *Aptitudes y hábitos musicales en el adolescente*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- North, A. C. & Hargreaves, D. J. (2008). *The social and applied psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.
- O'Connor, P., Haynes, A. & Kane, A. C. (2004). Relational Discourses. Social Ties with Family and Friends. *Childhood*, 11(3), 361-382.
- Orden ECI/1890/2007, de 19 de junio, por la que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música y se regula su acceso en los conservatorios profesionales de música de Ceuta y Melilla. BOE del 28/07/2007.

- Santos, F. J. (2003). Los gustos musicales de nuestros alumnos. Factores que determinan el gusto por la música clásica. *Música y Educación*, 55, 57-69.
- Tanner, J., Asbridge, M. & Wortley, S. (2008). Our favourite melodies: musical consumption and teenage lifestyles. *The British Journal of Sociology*, 59(1), 117-144.

EVALUACIÓN DE APTITUDES MUSICALES EN ALUMNOS DE NUEVO INGRESO DEL CONSERVATORIO PROFESIONAL DE MÚSICA DE MELILLA

Lucía Herrera Torres
Facultad de Educación y Humanidades de Melilla
Universidad de Granada
luciaht@ugr.es

Antonio Miguel Romera Rodríguez
Conservatorio Profesional de Música de Melilla
amromera@telefonica.net

Introducción

La aptitud se refiere al potencial para asimilar conocimiento, para aprender de manera efectiva, esto es, el primer sustrato de una capacidad preexistente a ésta (Wallace, 2009). Si la habilidad se refiere a lo aprendido (Colwell, 1970), el talento hace referencia a la habilidad natural e *innata*, esto es, a su aptitud (Detterman, 1993).

Para Winner (2003), la potencialidad musical aparece en torno a los dos años de edad, mucho antes que en otras áreas, mostrando una sensibilidad especial hacia los diferentes componentes estructurales de la música. En este sentido, Gordon (1990) se refiere al proceso de *audiation*, mediante el cual se da sentido a lo que uno oye en cinco etapas: la aptitud musical tendrá que ver con las dos primeras, en las que el sonido es percibido para después darle significado en un determinado contexto de tonalidad y medida.

Según Seashore, Lewis & Saetveit (1960), la aptitud musical se compone de una serie de destrezas para la discriminación auditiva poco relacionadas entre sí, con base genética y estables en el tiempo. Si bien McPherson (1996) establece cinco tipos de destrezas relacionadas con la competencia musical, éstas se desarrollarían en el tiempo, en muchos casos siguiendo un desarrollo paralelo al de la

inteligencia. Así, como explica Renzulli (2000), para una correcta conceptualización del término talento, se deben tener en cuenta tres elementos fundamentales: capacidad intelectual, motivación y dedicación.

Gordon (1979) expone cómo cada sujeto nace con un nivel de aptitud *preinstalado* y que no puede elevarse. Los primeros años serán fundamentales para poner en funcionamiento las conexiones cerebrales y el sujeto active su potencial evitando que éste quede latente, aletargado. Por su parte, Swanwick (1988) define el desarrollo de los niños como una conjugación entre edad, genética y medio ambiente; a través de su espiral de desarrollo (Swanwick & Tillman, 1986), establece unos estadios por los que transcurre la evolución de los niños (cuatro etapas entre los 3 y los 15 años); el talento establecería la rapidez en recorrer dicha espiral, permitiendo a un sujeto con especial talento recorrerla más rápidamente, adelantándose a su edad.

Gagné (1998 a y b) propuso en su modelo *Differentiated Model of Giftedness and Talent* (Gagné, 1993, 1995) que a partir de un sustrato genético, el sujeto transformará las aptitudes heredadas en talentos desarrollados a través de un proceso de aprendizaje que se deberá abonar con la motivación, el temperamento y las circunstancias relativas al medio social adecuadas. Por otra parte, Howe, Davidson, Moore & Sloboda (1998) advierten de que, para considerar la habilidad temprana como una característica perteneciente a un sustrato genético, ésta debería aparecer en ausencia de oportunidades especiales de aprendizaje; en este sentido Lehmann (1997) afirma que incluso los prodigios musicales recibieron durante años clases intensivas y regulares.

Sloboda & Howe (1999) argumentan que lo cierto es que hasta ahora, no se ha podido aislar ningún material genético especialmente relacionado con la aptitud musical. Así mismo, señalan diversos aspectos (ausencia de signos tempranos, papel de los padres en la educación, ambiente enriquecedor y positivo para con el niño, tipo e intensidad de

la práctica y papel del profesor), que han resultado de gran influencia en el desarrollo musical de los sujetos al margen de su capacidad o aptitud heredada. En esta línea, Rutter (1998) afirma que aunque la influencia de los factores genéticos sea muy fuerte, no hay evidencias de que las destrezas puedan desarrollarse en ausencia de una práctica pertinente. Ericsson (1998) considera que la clave para comprender la práctica a nivel excepcional la encontramos en factores de tipo motivacional, que son los que van a permitirle a un sujeto el mantener la intensidad y eficacia de la práctica a lo largo de los años, mientras que para Kemp & Mills (2002), el factor más importante para el desarrollo del talento será el de proporcionar un ambiente estimulante desde la infancia, animando sus primeras manifestaciones cuando éstas se produzcan.

Si bien Howe *et al.* (1998) admiten que las evidencias que correlacionan la capacidad con una determinada configuración cerebral apuntan a diferencias biológicas innatas, media un abismo hasta considerar que estas diferencias lleguen a convertirse en predictores neurológicos del talento, por cuanto que muchas de las diferencias estructurales y de funcionamiento del cerebro bien podrían deberse a la experiencia más que ser su causa (Schlaug, Jäncke, Huang & Steinmetz, 1995) o, como señalan en el caso de los *savants*, la emergencia de habilidades especiales viene acompañada por un interés obsesivo y por grandes dosis de práctica. Sin embargo, para autores como Feldman & Katzir (1998), factores como la práctica son importantes para alcanzar una interpretación musical magistral, aunque no suficientes para lograr las más altas cotas de excelencia.

La precocidad, la rapidez de aprendizaje o la especial sensibilidad hacia los aspectos musicales (Winner, 2003), así como el cantar incluso antes de hablar (Shuter-Dyson & Gabriel, 1981), son aspectos que se han mostrado consistentes en sujetos que desarrollaron un potencial musical considerable.

Sea cual sea el componente más importante a la hora de establecer la aptitud musical en un niño, lo cierto es que como expresan Kemp & Mills (2002), la identificación del potencial musical de un sujeto se extiende desde su nacimiento hasta los primeros años de una instrucción musical formal, y, la mayoría de las veces, los signos de potencial musical que los adultos creen detectar son más bien el resultado de lo que son sujetos son capaces de hacer gracias a sus experiencias previas.

Objetivos

La presente investigación pretende, en primer lugar, diseñar una prueba para la medición de las aptitudes musicales para sujetos con edades comprendidas entre los 7 y los 13 años que desean acceder a las Enseñanzas Elementales en el Conservatorio Profesional de Música de Melilla. En segundo lugar, puesto que de la puntuación obtenida se deriva el derecho de matrícula, así como la elección de la especialidad instrumental, se considera de gran importancia el detectar si la edad y el sexo de los candidatos incide de manera significativa en los resultados obtenidos por los sujetos en la prueba de medición de aptitudes musicales. Por último, se trata de determinar el valor predictivo de las diferentes pruebas así como de la Batería en su conjunto para predecir la calificación final obtenida al final de curso en las asignaturas de Instrumento y de Lenguaje musical.

Método

Participantes. La muestra ha estado formada por 46 sujetos que pretendían acceder al primer curso de las Enseñanzas Elementales, con una edad media de 8.82 años, siendo la edad mínima de 7 y la máxima de 13 años. Respecto al sexo, 22 eran niños (47.8%) y 24 niñas (52.2%).

En la tabla 1 se muestra la distribución de los alumnos en función del sexo y la edad.

Tabla 1. Tabla de contingencia de la distribución de la muestra en función del sexo y la edad (frecuencias y porcentajes).

	Sexo		Total	
	Hombre	Mujer		
Edad	7	3 75,0%	1 25,0%	4 100,0%
	8	12 50,0%	12 50,0%	24 100,0%
	9	2 22,2%	7 77,8%	9 100,0%
	10	1 50,0%	1 50,0%	2 100,0%
	11	2 100,0%	0 ,0%	2 100,0%
	12	2 100,0%	0 ,0%	2 100,0%
	13	0 ,0%	3 100,0%	3 100,0%
	Total	22 47,8%	24 52,2%	46 100,0%

Instrumento. Para el diseño de la Batería de Pruebas para la evaluación de las Aptitudes musicales se tuvieron en cuenta las consideraciones establecidas en diferentes trabajos previos (Bentley, 1966; Cooper, 1994; Deutsch, 1999; Gordon, 1979; Hargreaves, 1986; Haroutounian, 2002; Lowther, 2004; Peretz, Champod & Hyde, 2003; Seashore *et al.*, 1960; Sergeant & Boyle, 1980; Stankon & Horn, 1980; Winner, 2003).

La Batería de pruebas de evaluación desarrollada pretende cuantificar la habilidad de los sujetos a la hora de percibir diferencias en relación a distintos aspectos del fenómeno sonoro. Se compone de 11 pruebas con una duración neta de 27 minutos. Las diferentes pruebas se agrupan en siete apartados en función del tipo de

discriminación que se requiere en cada caso: discriminación de altura, intensidad, duración, timbre, comparación melódica, comparación rítmica y discriminación armónica. A continuación se detallan los nombres y tipo de discriminación de las diferentes pruebas que componen la batería:

- Prueba 1: Prueba de discriminación de sonidos en relación con su frecuencia. (Discriminación de la altura).
- Prueba 2: Prueba de discriminación de sonidos en relación con su frecuencia: sentido del cambio. (Discriminación de la altura).
- Prueba 3: Prueba de discriminación y localización sonora. (Discriminación de la altura).
- Prueba 4: Prueba de discriminación de sonidos, en relación con la intensidad (decibelios). (Discriminación de la intensidad).
- Prueba 5: Prueba de discriminación de sonidos, en relación con la duración (segundos). (Discriminación de la duración).
- Prueba 6: Prueba de discriminación de sonidos, en relación con el timbre. (Discriminación del timbre).
- Prueba 7: Prueba de discriminación del número de timbres sonando simultáneamente. (Discriminación del timbre).
- Prueba 8: Prueba de comparación de fragmentos musicales en relación con la melodía de los sonidos que los componen. (Comparación de fragmentos melódicos).
- Prueba 9: Prueba de localización del cambio melódico sufrido en un fragmento musical. (Comparación de fragmentos melódicos).
- Prueba 10: Prueba de comparación rítmica de un fragmento sonoro. (Comparación de fragmentos rítmicos).
- Prueba 11: Prueba de comparación armónica. (Discriminación armónica).

La fiabilidad de la Batería de Pruebas, entendida como consistencia interna en las respuestas de los alumnos, se calculó a través de la prueba α de *Cronbach*, siendo su valor de, 873. La validez de constructo de la misma se halló mediante un análisis factorial donde el método de extracción

fue el análisis de componentes principales con rotación Varimax. Los resultados arrojaron 3 factores que explicaban el 67,78% de la varianza total. La distribución de los componentes en las diferentes pruebas de la Batería tuvo lugar de la siguiente manera: Factor 1, 26,97% de la varianza total, pruebas 4, 5, 6, 9 y 11; Factor 2, 21,32% de la varianza total, pruebas 1, 2, 7 y 8; Factor 3, 16,77% de la varianza total, pruebas 3 y 10.

Procedimiento. La muestra de sujetos realizó la Batería de pruebas para la medición de aptitudes musicales en cinco grupos en el Conservatorio Profesional de Música de Melilla, dos de ellos en el Salón C y los tres restantes en la Biblioteca del centro, con la siguiente distribución:

- 01-10-2009: Primer grupo, 8 alumnos.
- 02-10-2009: Segundo grupo, 10 alumnos.
- 06-10-2009: Tercer grupo, 10 alumnos.
- 07-10-2009: Cuarto grupo, 9 alumnos.
- 13-10-2009: Quinto grupo, 9 alumnos.

La duración de la totalidad de la Batería osciló entre los 45 y 50 minutos, ya que a los 27 minutos de duración de la misma hubo que sumar las presentaciones, explicaciones del motivo de la prueba a los sujetos, así como las consideraciones oportunas para el buen desarrollo de la Batería. Los sujetos debían realizar dos tareas: primero escuchar cada ítem y después marcar su respuesta (una "X") en una de las opciones (dos opciones opuestas o dos opciones opuestas más una tercera opción "No lo sé", según la prueba) presentadas en la plantilla para la realización de la Batería diseñada con tal propósito.

Para ser incorporado al tratamiento estadístico de los datos, se corrigieron las diferentes pruebas que conforman la Batería empleando la plantilla de corrección y se recabaron las calificaciones finales obtenidas por todos los sujetos tanto en la asignatura de instrumento como en la de Lenguaje Musical en el mes de junio de 2009.

Resultados

En primer lugar, atendiendo a los resultados globales de la Batería, se halló, a través de un análisis de correlación de *Pearson*, una relación negativa entre el Total de Aciertos y el Total de Errores ($r = -.991$; $p < .001$).

Se encontró, mediante la prueba *t* para muestras relacionadas, significativa la comparación entre el Total de Aciertos y el Total de Errores ($t(45) = 10,969$; $p < .001$), entre el Total de Aciertos y el Total No sabe ($t(45) = 30,752$; $p < .001$) y entre el Total de Errores frente al Total No sabe ($t(45) = 10,617$; $p < .001$).

Para determinar si existían diferencias en función de la edad en el Total de Aciertos, el Total de Errores y el Total de No sabe en la Batería, y tras establecer tres niveles de edad (7-8 años, 9-10 años y 11-13 años), se implementó un análisis de varianza que resultó significativo respecto a la edad en el Total de Aciertos ($F(2,43) = 6,581$; $p < .01$) y el Total de Errores ($F(2,43) = 5,479$; $p < .01$).

Las comparaciones post-hoc, a través del estadístico Tukey, fueron significativas al comparar, dentro del Total de Aciertos, los niños de 7-8 años frente a los de 11-13 ($t = 25,11$; $p < .01$). De igual forma se diferenciaban los niños de ambos rangos de edad en el Total de Errores ($t = 22,82$; $p < .01$).

En cuanto al análisis de varianza llevado a cabo introduciendo como variable independiente el sexo, los resultados mostraron que éste no arrojó diferencias estadísticamente significativas.

En segundo lugar, se implementó el mismo análisis de varianza aplicado anteriormente referido ahora a cada una de las pruebas de la Batería. Los resultados obtenidos muestran cómo, en función de la edad, las pruebas que arrojaron datos significativos fueron la prueba 2 (para el total de aciertos), y las pruebas 3, 8, 9, 10 y 11 (para el total de aciertos y errores). En cuanto a la variable independiente sexo, la única prueba que arrojó datos significativos fue la prueba 4 (para el total de No sabe).

La Tabla 2 muestra los porcentajes de error de la Batería considerada en su conjunto, teniendo en cuenta los diferentes rangos de edad establecidos.

Tabla 2. Errores totales y porcentaje de error en el global de las 11 pruebas de la Batería de Pruebas para la medición de Aptitudes Musicales.

Edad	Nº sujetos	Nº errores	Porcentaje de error
7-8 años	28	1107	31,63%
9-10 años	11	313	22,76%
11-13 años	7	101	11,54%

Para las diferentes pruebas, señalar que la prueba 4 fue, con un 8,38%, la que presentó un porcentaje de error más bajo, mientras que la prueba 2, con un 44,10% de error, fue la cosechó el mayor porcentaje de error entre los sujetos.

En cuanto a los resultados del análisis predictivo para la Batería de forma global, se implementó un análisis de correlación de *Pearson* entre la puntuación total obtenida en la Batería de aptitudes musicales y las calificaciones obtenidas por los sujetos al final de curso en las asignaturas de Instrumento y Lenguaje Musical; dicho análisis arrojó una correlación positiva entre el total de aciertos en la Batería y la calificación en Lenguaje Musical ($r= ,454$; $p< ,01$), así como entre las calificaciones obtenidas por los alumnos en Instrumento y Lenguaje Musical ($r= ,598$; $p< ,01$).

A continuación se realizó un análisis de regresión lineal en el que la variable predictora era la puntuación total obtenida en la Batería y las variables dependientes las calificaciones obtenidas tanto en Instrumento como en Lenguaje Musical al final del curso, resultando significativa la predicción sólo para la asignatura de Lenguaje Musical, de modo que la puntuación total obtenida por los alumnos al comienzo del curso predecía la calificación final obtenida en la asignatura de Lenguaje Musical ($t(43)=3,344$; $p< ,01$).

En cuanto al valor predictivo de cada una de las pruebas que componen la Batería, se realizó un análisis de correlación de *Pearson* entre las diferentes pruebas y las calificaciones obtenidas en Instrumento y Lenguaje Musical, no resultando significativa la correlación entre ninguna prueba y la calificación final obtenida en Instrumento. Sin embargo, sí fueron halladas para la calificación en la asignatura de Lenguaje Musical y las siguientes pruebas: Discriminación de sonidos en relación con su frecuencia ($r= ,298$; $p< ,05$); Discriminación de sonidos en relación con su frecuencia: sentido del cambio ($r= ,325$; $p< ,05$); Discriminación y localización sonora ($r= ,403$; $p< ,01$); Discriminación de sonidos en relación con la intensidad ($r= ,431$; $p< ,01$); Discriminación de sonidos en relación con la duración ($r= ,355$; $p< ,05$); Comparación de fragmentos musicales en relación con la melodía de los sonidos que los componen ($r= ,382$; $p< ,01$); Localización del cambio melódico sufrido en un fragmento musical ($r= ,310$; $p< ,05$); Comparación rítmica de un fragmento sonoro ($r= ,372$; $p< ,05$); Comparación armónica ($r= ,309$; $p< ,05$).

Los análisis de regresión lineal realizados en los que las variables dependientes fueron las calificaciones de Instrumento primero y de Lenguaje Musical después, con las 11 pruebas de la Batería como variables predictoras, resultó significativo sólo para la asignatura de Lenguaje Musical; concretamente, la prueba que mejor predecía la calificación final obtenida en la asignatura de Lenguaje musical fue la prueba 4, prueba de Discriminación de sonidos en relación con la intensidad ($t(43)=3,134$; $p< ,01$).

Conclusiones

Los resultados recogidos en el presente trabajo resultaron significativos en los distintos tramos de edad establecidos. En este sentido, Gaunt & Hallam (2009) coinciden al expresar que la edad afecta al desarrollo de las habilidades musicales, así como en lo que respecta a los niveles de habilidad cognitiva y acercamiento al aprendizaje

de los sujetos. Por otra parte, en cuanto a la variable sexo, los datos coinciden con el estudio de Hallam (2004) debido a la carencia de diferencias consistentes en relación con las diversas facetas de la habilidad musical en función del sexo de los sujetos.

Además de presentar el menor porcentaje de error, la Prueba de discriminación de sonidos en relación con la intensidad no presentó diferencias significativas en función de la edad de los sujetos. Estos resultados no sorprenden ya que el concepto de volumen sonoro es manejado por los niños ya desde muy pequeños y muy asociado a su vida cotidiana.

Se ha tratado en todo momento que las respuestas de los sujetos requieran de tareas en un solo paso (Sergeant & Boyle, 1980). A pesar de ello, en la prueba 2, la de mayor dificultad, los sujetos tuvieron que enfrentarse con la comprensión de los términos SUBE y BAJA en relación con la altura de los sonidos. En este sentido, los resultados coinciden con las conclusiones de Cooper (1994), al afirmar que los sujetos con edades comprendidas entre los 7 y los 10 años detectan mejor la presencia del cambio de la altura del sonido que el sentido del mismo, así como que los alumnos mayores obtienen mejores puntuaciones, probablemente debido a una menor confusión con la terminología empleada. Otro aspecto a señalar en relación con la prueba 2 tiene que ver con que no siempre las diferencias más pequeñas sean las más difíciles de percibir. De este modo, habría que estudiar la incidencia de factores como el sentido del intervalo o la altura (tesitura) de los sonidos que formen el mismo.

Si bien Lamont (2009) afirma que la capacidad para la percepción de la altura de los sonidos en los niños llega a ser más refinada con la edad, lo cierto es que las pruebas de la Batería referidas a la discriminación de alturas (pruebas 1, 2 y 3), no arrojaron diferencias significativas en cuanto a la edad. Thompson & Schellenberg (2006) establecieron que, en cuanto a su altura, los sonidos presentan dos cualidades: una independiente de la octava en la que se encuentre (pitch chroma), y otra relativa a su afinación (pitch height).

En cuanto a la prueba 3, Prueba de Discriminación y localización sonora, los resultados indicaron que la identificación del sonido que cambia es más difícil cuando el ése no es el primero de la serie. Al respecto, Snyder (2009) afirma que la memoria a corto plazo se tiende a mantener en el sujeto entre 4 y 30 segundos, aunque usualmente permanece más bien entre 4 y 8 segundos. Junto a este límite temporal, existe también un límite de capacidad relativo a la cantidad de elementos que pueden permanecer un determinado tiempo en la memoria a corto plazo (Cowen (2005). Si bien este autor sitúa dicho límite de capacidad en unos 4 elementos máximo, Ericsson & Kintsch (1995) afirman que este límite puede elevarse con la práctica.

La prueba 4, Prueba de Discriminación de sonidos en relación con la intensidad, en la que se observaron diferencias significativas en función del sexo en el total de No sabe, no arrojó datos coincidentes con trabajos como los de Ramsey & Ramsey (1981), (sujetos en edad preescolar que debían discriminar la intensidad en contextos musicales), en los que no se detectaron interacciones entre la edad y el sexo de los sujetos.

Los resultados de la prueba 5, prueba de Discriminación de sonidos en relación con la duración, no mostraron diferencias significativas en cuanto a la edad de los sujetos. Por su parte, el análisis relativo al número de errores en cada ítem mostró, como era previsible, que los ítems con menores diferencias entre sus elementos fueron los que acumularon mayor cantidad de errores en las respuestas de los sujetos.

En cuanto a las pruebas 6 y 7, relativas a la discriminación del timbre, no se encontraron diferencias significativas ni en cuanto al sexo ni en cuanto a la edad. En este sentido, Lowther (2004) afirma en relación a la sensibilidad hacia el timbre, que si bien se produce un rápido desarrollo entre los 3 y los 8 años y a que ésta mejora con la edad, serán las propias experiencias de los sujetos con los

sonidos las que moldeen su percepción tímbrica del fenómeno sonoro.

La prueba 8, Prueba de comparación de fragmentos musicales en relación con la melodía de los sonidos que los componen, presentó diferencias significativas en función de la edad, en el total de aciertos y errores. Como expresan Thompson & Schellenberg (2006), cuando un sujeto percibe una nueva melodía, su representación mental de la misma contiene relativamente poca información referente a la altura absoluta o distancia interválica de los sonidos que la componen, a la vez que retiene más tiempo la información referente al contorno. Esta afirmación coincide con los resultados obtenidos en esta prueba, ya que dos de los tres ítems con más errores, el ítem 9 y el ítem 5, no presentaron cambio de contorno melódico y sí un pequeño cambio de la interválica.

La prueba 9, Prueba de localización del cambio melódico sufrido en un fragmento musical, presentó diferencias significativas en función de la edad en el total de aciertos y errores. Pese a que diferentes investigaciones han demostrado una fuerte relación entre memoria melódica a corto plazo y contorno melódico (Cowen, 2005; Ericsson & Kintsch, 1995), lo cierto es que los resultados obtenidos por los sujetos participantes en esta prueba no permiten refrendar tal relación.

La prueba 10, Prueba de comparación rítmica de un fragmento sonoro, arrojó diferencias significativas en función de la edad en el total de aciertos y errores, apreciándose que los ítems más complejos eran los que no presentaban cambio rítmico alguno. Estos resultados coinciden con las conclusiones de Herbert & Cluddy (2002), al afirmar que se discriminan mejor los patrones rítmicos con figuraciones diferentes; sin embargo, no lo hacen con los resultados obtenidos en la prueba 8 (discriminación de fragmentos desde el punto de vista melódico). Si bien existen trabajos en los que se aprueban las posibles interacciones en ciertos niveles de procesamiento entre la altura de los sonidos y el ritmo (Jones,

2009), estudios en neuropsicología proporcionan evidencias de que la altura (afinación) y el ritmo son procesados por separado (Peretz & Kolinsky, 1993). Con todo, los datos obtenidos no coinciden con las conclusiones de Drake, Jones & Baruch (2000), ya que en lo que respecta a tareas auditivas para diferenciar irregularidades en patrones rítmicos, encontraron pocas diferencias en función de la edad e incluso en función del nivel de instrucción musical. De hecho, Drake & Bertrand (2003) consideran que, de un modo general, los niños realizan las tareas simples de discriminación de irregularidades en patrones rítmicos sólo ligeramente peor que lo que lo pueden hacer los adultos.

La prueba 11, Prueba de comparación armónica, presentó diferencias significativas en función de la edad en el total de aciertos. En cierto modo los resultados coinciden con la afirmación de Taylor (1973), mediante la cual alrededor de los nueve años se produce un marcado desarrollo en las habilidades de percepción armónica.

En lo que respecta al análisis predictivo, los datos arrojaron una correlación positiva entre el total de aciertos en la Batería de Pruebas y la calificación final obtenida por los sujetos en la asignatura de Lenguaje Musical, de tal forma que la puntuación total obtenida en la Batería predecía su calificación final en la asignatura. Estos datos no sorprenden, ya que se puede establecer que las tareas realizadas en la Batería de Pruebas podría ser el germen de lo que después se desarrolla en clase de Lenguaje Musical. Tal paralelismo no puede establecerse con la clase de instrumento, ya que en ésta la respuesta del sujeto no sólo depende de ciertas destrezas manuales y físicas, sino que además varía sobremanera en función del tipo y morfología del instrumento elegido (Keller & Koch, 2007). Así mismo, se encontraron correlaciones positivas entre las diferentes pruebas de la Batería y la calificación en la asignatura de Lenguaje Musical excepto en el caso de las pruebas 6, Prueba de discriminación de sonidos en relación con el timbre y prueba 7, Prueba de discriminación del número de timbres sonando

simultáneamente. Resulta hasta cierto punto sorprendente el hecho de que sean precisamente los aspectos tímbricos los que no se traten con especial atención dentro de los contenidos de la programación de Lenguaje Musical correspondiente al primer curso de Enseñanzas Elementales, donde sí que se incluyen se manera sistemática contenidos rítmicos, de tempo, de agógica, de entonación, de audición y de expresión.

Referencias

- Bentley, A. (1966). *Measure of Musical Abilities*. Londres: Harrap.
- Colwell, R. (1970). *Music achievement test*. Chicago: Follet.
- Cooper, N. (1994). An Exploratory Study in the Measurement of Children's Pitch Discrimination Ability. *Psychology of Music*, 22, 56-62.
- Cowen, N. (2005). *Working memory capacity*. New York: Psychology Press.
- Detterman, D. K. (1993). Giftedness and intelligence: One in the same. En CIBA Foundation Symposium 178, *The origins and development of high ability*. New York: John Wiley and Sons.
- Deutsch, D. (Ed.) (1999). *Psychology of Music*. San Diego: University of California.
- Drake, C. & Bertrand, D. (2003). The quest for universals in temporal processing in music. En I. Peretz & R. Zatorre (eds.), *The Cognitive neuroscience of music* (pp. 21-31). Oxford: Oxford University Press.
- Drake, C., Jones, M. R. & Baruch, C. (2000). The development of rhythmic attending in auditory sequences: attunement, reference period, focal attending. *Cognition*, 77, 251-288.
- Ericsson, K. A. (1998). Basic capacities can be modified or circumvented by deliberate practice: A rejection of talents accounts of expert performance. *Behavioural and Brain Sciences*, 21, 413-414.

- Ericsson, K. A. & Kintsch, W. (1995). Long-term working memory. *Psychological Review*, 102, 211-245.
- Feldman, D. H & Katzir, T. (1998). Natural talents: An argument for the extremes. *Behavioural and Brain Sciences*, 21, 414.
- Gagné, F. (1993). Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. En K. A. Keller, F. J. Monks & A. H. Passow (eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 69-87). Nueva York: Pergamon Press.
- Gagné, F. (1995). From giftedness to talent: A developmental model and its impact on the language of the field. *Roeper Review*, 18, 103-111.
- Gagné, F. (1998a). A biased survey and interpretation of the nature-nurture literature. *Behavioural and Brain Sciences*, 21, 415-416.
- Gagné, F. (1998b). A proposal for subcategories within the gifted or talented populations. *Gifted Child Quarterly*, 42, 87-95.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gaunt, H. & Hallam, S. (2009). Individuality in the learning of musical skills. En S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 274-284). New York: Oxford University Press.
- Gordon, E. E. (1979). Developmental Music Aptitude as Measured by the Primary Measures of Music Audiation. *Psychology of Music*, 7(1), 42-49.
- Gordon, E. E. (1990). *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*. Chicago: GIA Publications.
- Hallam, S. (2004). Sex differences in the factors which predict musical attainment in school aged students. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 161, 107-117.
- Hargreaves, D. (1986). *The Developmental Psychology of Music*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Haroutounian, J. (2002). *Kindling the Spark: Recognizing and Developing Musical Talent*. New York: Oxford University Press.
- Herbert, S. & Cluddy, L. L. (2002). Detection of metric structure in auditory figural patterns. *Percept Psychologys*, 64(6), 909-918.
- Howe, M. J. A., Davidson, J. W., Moore, D. G. & Sloboda, J. A. (1998). Innate Talents: Reality or Myth? *Behavioural and Brain Sciences*, 21, 399-442.
- Jones, M. R. (2009). Musical time. En S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 81-92). New York: Oxford University Press.
- Keller, P. E. & Koch, I. (2007). Action planning in sequential skills: Relations to music performance. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 61(2), 275-291.
- Kemp, A. E. & Mills, J. (2002). Musical Potential. En R. Parncutt & G. McPherson (ed.), *The science & psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning* (pp. 3-16). Oxford: Oxford University Press.
- Lamont, A. (2009). Music in the school years. En S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 235-243). New York: Oxford University Press.
- Lehmann, A. C. (1997). Acquisition of expertise in music: Efficiency of deliberate practice as a moderating variable in accounting for sub-expert performance. En J. A. Sloboda & I. Deliege (ed.), *Perception and cognition of music* (pp. 161-187). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lowther, D. (2004). An investigation of young children's timbral sensitivity. *British Journal of Music Education*, 21(1), 63-80.
- McPherson, G. E. (1996). Five aspects of musical performance and their correlates. *Bulletin of the*

- Council for Research in Music Education*, 127, 115-121.
- Peretz, I. & Kolinski, R. (1993). Boundaries of separability between melody and rhythm in music discrimination: A neuropsychological perspective. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A: Human Experimental Psychology*, 46(2), 301-325.
- Peretz, I., Champod, A. S. & Hyde, K. (2003). *Varieties of Musical Disorders. The Montreal Battery of Evaluation of Amusia*. Canada: University of Montreal.
- Ramsey, D. S. & Ramsey, J. H. (1981). A Study of Musical Loudness Discrimination of Three-to Five-Year-Old Children. Disponible en: http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/30/2f/ca.pdf. (Consultado el 13/06/2009).
- Renzulli, J. S. (2000). El concepto de los tres anillos de la superdotación: Un modelo de desarrollo para una productividad creativa. En Y. Benito (ed.), *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados* (pp. 41-71). Salamanca: Amarú Ediciones.
- Rutter, M. (1998). What can we learn from highly developed special skills? *Behavioural and Brain Sciences*, 21, 422-423.
- Schlaug, G., Jäncke, L., Huang, Y. & Steinmetz, H. (1995). In vivo evidence of structural brain asymmetry in musicians. *Science*, 267, 699–701.
- Seashore, C. E., Lewis, L. & Saetveit, J. G. (1960). *Seashore measures of musical talents*. New York: The Psychological Corporation.
- Sergeant, D. C. & Boyle, J. D. (1980). Contextual influences on pitch judgment. *Psychology of Music*, 8, 3-15.
- Shuter-Dyson, R. & Gabriel, C. (1981). *The Psychology of Musical Ability*. London: Methuen.

- Sloboda, J. A. & Howe, M. J. A. (1999). Musical Talent and Individual Differences in Musical Achievement: A Reply to Gagné (1999). *Psychology of Music*, 27, 52-54.
- Snyder, B. (2009). Memory for music. En S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 107-117) New York: Oxford University Press.
- Stankon, L & Horn, J. L. (1980). Human abilities Through Auditory Tests. *Journal of Educational Psychology*, 72(1), 21-44.
- Swanwick, K. & Tillman, J. (1986). The sequence of musical development. *British Journal of Music Education*, 3(3), 305-339.
- Swanwick, K. (1988). *Music, Mind and Education*. London: Routledge.
- Taylor, S. (1973). Musical Development of Children Aged Seven to Eleven. *Psychology of Music*, 1, 44-49.
- Thompson, W. F. & Schellenberg, E. G. (2006). Listening to music. En R. Colwell (ed.), *MENC Handbook of Musical Cognition and Development* (pp. 72-123). New York: Oxford University Press.
- Wallace, S. (ed.) (2009). *Dictionary of Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Winner, E. (2003). Musical giftedness. *Bulletin of Psychology and the Arts*, 4(1), 2-5.

¿QUÉ MÚSICA ESCUCHAN LOS ALUMNOS DE CONSERVATORIO?

Lucía Herrera Torres

luciaht@ugr.es

Roberto Cremades Andreu

fusas@ugr.es

Facultad de Educación y Humanidades

Campus Universitario de Melilla

Universidad de Granada (España)

Introducción

La música juega un papel importante en la vida cotidiana de los jóvenes (North, Hargreaves & O'Neill, 2000; Stalhammar, 2003), especialmente la música conocida como "popular" como el Pop o el Hip-Hop (Herrera, Cremades & Lorenzo, 2010; North & Hargreaves, 2008). Así, se identifican con determinadas modas musicales, adoptando aspectos como la forma de vestir y el corte de pelo de los artistas más representativos de estilos de difusión mediática masiva, descargando sus melodías o imitando comportamientos y roles sociales característicos de los protagonistas musicales de dichos estilos.

Esta cercanía e identificación de los jóvenes con la esfera sociocultural de los distintos estilos musicales se va gestando, como apunta Hargreaves (1998), desde la infancia así como la sensibilidad y preferencia hacia determinados estilos musicales que se encuentran fuertemente vinculados al desarrollo de las personas en diferentes contextos vitales (familia, sociedad y cultura). Según Marshall, North & Hargreaves (2005), este complejo fenómeno es de carácter multidimensional y sólo puede ser explicado en su totalidad desde el análisis de variables cognitivas, evolutivas y sociales, las cuales configuran el ámbito de estudio de la Psicología Social Evolutiva de la Música.

Por lo tanto, en el aprendizaje musical se encuentran fuertemente implicadas dos dimensiones de la educación, formal e informal, que contribuirán a conformar la particular identidad musical para cada sujeto.

En cuanto a la educación formal, autores como Berns (2007) y Taylor, Clayton & Rowley (2004) resaltan en diferentes trabajos su importancia. En este sentido, los principios que rigen las Enseñanzas Artísticas en España se encuentran recogidos en el artículo 45 de la Ley Orgánica de Educación (2006), regulándose las Enseñanzas Profesionales de Música en el Real Decreto 1577/2006. Por su parte, el currículo de las Enseñanzas Profesionales de Música en los Conservatorios Profesionales de Ceuta y Melilla se establece en la Orden ECI/1890/2007.

Son elementos imprescindibles para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en los Conservatorios y Escuelas de Música tanto la innovación como la puesta en práctica de un enfoque constructivista del aprendizaje musical (Malagarriga, Gómez & Viladot, 2008; Torrado & Pozo, 2008), cuya base constituya el trabajo conjunto y la integración de las músicas clásica, tradicional y popular, puesto que las tres forman parte del mismo espacio sociocultural al que pertenece el sujeto y en el que coexisten dichas tipologías musicales.

Por su parte, dentro de la educación informal, la familia supone el primer agente de socialización y desempeña un importante papel en el desarrollo conductual, cognitivo y emocional de los hijos (Morris, Silk, Steinberg, Myers & Robinson, 2007), incluyendo las experiencias y aprendizajes musicales de éstos. A pesar de ello, la influencia de la familia disminuye considerablemente durante la adolescencia, momento en que las preferencias musicales de los jóvenes se funden con las del grupo de amigos (Eyerman, 2002; O'Connor, Haynes & Kane, 2004). Así, Tanner, Asbridge & Wortley (2008) ponen de manifiesto cómo los gustos musicales y las prácticas culturales del grupo de iguales están íntimamente relacionados. Estos autores encuentran que las músicas más preferidas de un grupo de jóvenes canadienses,

entre 13 y 18 años, son el Hip-Hop, el Rap, el Pop y la música de los 40 principales.

A los tradicionales agentes de socialización, como la escuela, la familia y los iguales, se suman desde hace algunas décadas los medios de comunicación o *mass media* (Téramo, 2006; Wingstedt, Brändström & Berg, 2008). Esta “era mediática” ejerce una fuerte influencia en el consumo musical de los adolescentes, principalmente a través de la televisión (Fletcher, 2006; Medrano & Cortés, 2007), Internet (Livingstone, Bober & Helsper, 2005; Yan, 2006) o la radio (Boehnke, Münch & Hoffmann, 2002; Chavez & Soep, 2005).

Objetivos

Los objetivos que se pretenden alcanzar a través del trabajo empírico desarrollado en la presente investigación son los siguientes:

- Identificar los estilos musicales que los estudiantes de Enseñanza Profesional de Música del Conservatorio Profesional de Música en Melilla prefieren escuchar.
- Determinar la influencia de la educación informal y formal en los gustos musicales de dichos alumnos.

Método

Participantes

86 alumnos, 32 varones (37.2%) y 54 mujeres (62.8%), de 1º a 6º curso de Enseñanza Profesional de Música (ver tabla 1), cuyas edades oscilaban entre los 11 y los 25 años ($n_{(11-13 \text{ años})}=30, 34.9\%$; $n_{(14-16 \text{ años})}=29, 33.7\%$; $n_{(17-25 \text{ años})}=27, 31.4\%$), siendo la edad media de 15.10 años.

Tabla 1. Frecuencia y porcentaje de alumnos por curso en el Conservatorio.

CURSO	Frecuencia	Porcentaje
1º	23	26.7%
2º	18	20.9%

3º	12	14.0%
4º	4	4.7%
5º	11	12.8%
6º	18	20.9%
Total	86	100.0%

Las especialidades instrumentales que cursaban los alumnos se pueden clasificar en cuatro tipos: Viento-Madera (Oboe, Flauta, Clarinete y Saxofón); Viento-Metal (Trompeta y Trompa); Cuerda (Violín, Viola, Violonchelo, Guitarra y Piano) y Percusión (ver tabla 2).

Tabla 2. Frecuencia y porcentaje de alumnos por tipología instrumental.

TIPOLOGÍA INSTRUMENTAL	Frecuencia	Porcentaje
Cuerda	45	52.3%
Viento-Madera	28	32.6%
Viento-Metal	7	8.1%
Percusión	6	7.0%
Total	86	100.0%

La muestra fue representativa de la población puesto que participó la totalidad de los alumnos que cursaban los estudios profesionales de música.

Instrumento

Para la recogida de la información se ha empleado el *Cuestionario sobre Preferencias de los Estilos Musicales* de Lorenzo, Herrera & Cremades (2008), el cuál está formado por tres apartados o categorías: a) Frecuencia de escucha de estilos musicales; b) Influencia de la educación informal; c) Influencia de la educación formal.

Dicho cuestionario cumple los requisitos metodológicos de validez y fiabilidad. Así, en primer lugar, para determinar la validez de contenido se empleó la técnica del juicio de

expertos, proceso en el que participaron 17 jueces nacionales y extranjeros procedentes de diversas áreas de conocimiento en el ámbito universitario, de la educación secundaria obligatoria y de conservatorios superiores de música. Como criterios para eliminar, revisar y modificar o aceptar los diferentes ítems del cuestionario se adoptaron los propuestos por Barbero, Vila & Suárez (2003).

También se calculó la validez de constructo mediante un análisis factorial con rotación Varimax, empleando el método de extracción de componentes principales, del cual se extrajeron 13 factores que explicaban el 62.29% de la varianza total.

Por su parte, la consistencia interna del cuestionario o *fiabilidad interna*, analizada a través del coeficiente de fiabilidad *Alfa de Cronbach*, arrojó un valor de .901, lo cual pone de manifiesto un alto índice de consistencia interna en las respuestas de los estudiantes al cuestionario.

Procedimiento

El cuestionario fue respondido por los alumnos con el consentimiento de los órganos directivos del Conservatorio Profesional de Música de Melilla, con los que se acordó que esta actividad se realizaría en el horario correspondiente a las clases colectivas, para las especialidades que no tenían la asignatura de Orquesta y, en la clase de Orquesta para el resto, durante el curso académico 2008/2009.

Para el análisis estadístico de los datos se emplearon los siguientes tipos de análisis: estadísticos descriptivos, esto es, frecuencias y porcentajes, además de media y desviación típica; análisis de frecuencias, mediante el estadístico *Chi-cuadrado*; análisis de varianza; análisis de regresión, mediante escalamiento óptimo; y análisis de correspondencia múltiple.

Resultados

En función de las tres categorías que integran el cuestionario sobre preferencia de estilos musicales se detallarán seguidamente los principales resultados obtenidos.

Frecuencia de escucha de estilos musicales

De los 49 estilos musicales planteados en el cuestionario, los diez estilos musicales con mayor porcentaje de escucha fueron los siguientes: Pop (44.2%), Música de las Bandas Sonoras de películas (37.2%), Reguetón (29.1%), Rock & Roll (20.9%), Música Clásica (19.8%), Hip-Hop (17.4%), Música Contemporánea (15.1%), Rap (12.8%), Breakdance (11.6%) y Flamenco (10.5%).

El análisis de frecuencias, a través de la prueba *Chi-cuadrado*, resultó significativo en la mayoría de los ítems, a excepción de los ítems referidos a la música Contemporánea, Flamenco, Hip-Hop y Rap.

El análisis de varianza en función de la variable sexo resultó significativo para los siguientes estilos musicales (siendo 1=Nunca y 5=Siempre): Flamenco ($M_{\text{varones}}=2.21$; $M_{\text{mujeres}}=2.98$; $F_{(1,84)}=7.765$; $p<0.01$; $\eta^2=0.085$), Música Étnica ($M_{\text{varones}}=1.87$; $M_{\text{mujeres}}=2.44$; $F_{(1,84)}=5.029$; $p<0.05$; $\eta^2=0.056$), Punk ($M_{\text{varones}}=1.87$; $M_{\text{mujeres}}=2.51$; $F_{(1,84)}=4.958$; $p<0.05$; $\eta^2=0.056$), Salsa ($M_{\text{varones}}=1.81$; $M_{\text{mujeres}}=2.70$; $F_{(1,84)}=13.125$; $p<0.01$; $\eta^2=0.135$) y Rumba ($M_{\text{varones}}=1.68$; $M_{\text{mujeres}}=2.29$; $F_{(1,84)}=6.645$; $p<0.05$; $\eta^2=0.073$), siendo las mujeres las que escuchan más dichos estilos musicales.

Influencia de la educación informal en la preferencia de escucha de los estilos musicales

El 57.0% de los alumnos señala que lo que leen en las revistas, libros o prensa no les influye nunca a la hora de escuchar, comprar o grabar la música que más les gusta mientras que el 44.2% de los alumnos muestra que la música que se bajan de Internet les influye siempre a la hora de escuchar, comprar o grabar la música que más les gusta.

Por su parte, el 31.4% de los alumnos pone de relieve que la música que escuchan con sus amigos les influye casi siempre a la hora de escuchar, comprar o grabar la música que más les gusta. En el mismo sentido, el 30.2% de los alumnos manifiestan que lo que escuchan en lugares públicos (recreativos, centros comerciales, pubs, autobuses, cine...) les

influye casi siempre a la hora de escuchar, comprar o grabar la música que más les gusta.

El 29.1% de los alumnos indica que lo que escuchan por la radio les influye a veces a la hora de escuchar, comprar o grabar la música que más les gusta. Así mismo, el 27.9% de los alumnos manifiesta que lo que ven por la televisión les influye a veces a la hora de escuchar, comprar o grabar la música que más les gusta. Por último, el 27.9% de los alumnos dice que los gustos de la familia les influye a veces a la hora de escuchar, comprar o grabar la música que más les gusta.

El análisis de frecuencias, a través de la prueba *Chi-cuadrado*, resultó significativo en los ítems que hacen referencia a la influencia que ejercen las revistas ($X^2=74.698$; $p<0.01$), los amigos ($X^2=20.977$; $p<0.01$), lugares públicos ($X^2=14.814$; $p<0.01$) e Internet ($X^2=54.814$; $p<0.01$) a la hora de escuchar, comprar o grabar la música que más gusta a los alumnos.

El análisis de varianza en función de la variable sexo reveló que a las chicas les influye más que a los chicos, a la hora de escuchar, comprar o grabar la música que más les gusta, lo que ven por la televisión ($M_{\text{varones}}=2.53$; $M_{\text{mujeres}}=3.16$; $F_{(1,84)}=4.383$; $p<0.05$; $\eta^2=0.050$) y lo que escuchan por la radio ($M_{\text{varones}}=2.40$; $M_{\text{mujeres}}=3.42$; $F_{(1,84)}=13.826$; $p<0.01$; $\eta^2=0.141$).

Influencia de la educación formal en la preferencia de escucha de los estilos musicales

Según indican los alumnos, siempre les influye en sus gustos musicales lo que han aprendido asistiendo a clases en la Escuela de Música o en el Conservatorio (34.9%). Sin embargo, apuntan que lo que aprenden en la asignatura de Música no les influye casi nunca en sus gustos musicales (27.9%) al igual que lo que han aprendido en las etapas educativas de primaria y/o secundaria (29.1%).

El análisis de frecuencias, a través de la prueba *Chi-cuadrado*, resultó significativo en todos los ítems: Influencia de la asignatura de Música ($X^2=12.256$; $p<0.05$), influencia de educación primaria y/o secundaria ($X^2=15.395$; $p<0.01$) e

influencia de la Escuela de Música y/o Conservatorio ($X^2=32.721$; $p<0.01$).

El análisis de varianza en función de la variable sexo no ofreció resultados estadísticamente significativos.

Análisis comparativo entre la influencia de la educación informal y formal en la preferencia de escucha de los estilos musicales

Para determinar el tipo de educación, informal o formal, que puede influenciar en mayor medida en la frecuencia de escucha del estilo musical que poseían los jóvenes, se llevó a cabo un análisis de regresión, siguiendo el procedimiento del escalamiento óptimo, en el que, como variable dependiente, se introdujeron los 49 estilos musicales que conforman esta categoría y, como variables independientes o predictivas los 7 ítems que componen la categoría de la influencia de la educación informal en la preferencia de escucha de los estilos musicales (ver tabla 3).

Tabla 3. Análisis de regresión, escalamiento óptimo, de la influencia de la educación informal en la preferencia de escucha de los estilos musicales.

EDUCACIÓN INFORMAL	Coeficientes tipificados		F	P
	β	Error típico		
Televisión	.210	.102	4.210	.019**
Radio	-.135	.095	2.041	.138
Prensa escrita	.355	.097	13.368	.000*
Familia	.163	.103	2.528	.087
Amigos	.079	.108	.528	.664
Lugares públicos	.333	.097	11.889	.000*
Internet	.168	.093	3.305	.043**

* Nivel de significación < .01; ** Nivel de significación < .05

En primer lugar, el modelo no resultó significativo obteniendo un valor de $R = .685$ y $R^2 = .469$. Por otra parte, como se puede observar en la tabla 3, la influencia de la educación informal en la frecuencia de escucha de los estilos musicales fue significativa en los ítems que hacen referencia a la mayor influencia de la televisión, revistas, libros, prensa, lugares públicos e Internet, a la hora de escoger o comprar la música que más les gusta.

Del mismo modo, se realizó un análisis de regresión, escalamiento óptimo en el que, como variable dependiente, se introdujeron los 49 estilos musicales que conforman esta categoría y, como variables independientes o predictivas, los 3 ítems que componen la categoría de la influencia de la educación formal en la preferencia de escucha de los estilos musicales (ver tabla 4).

Tabla 4. Análisis de regresión, escalamiento óptimo, de la influencia de la educación formal en la preferencia de escucha de los estilos musicales.

EDUCACIÓN FORMAL	Coeficientes tipificados		F	P
	β	Error típico		
Asignatura Música	.329	.101	10.494	.000*
Educación Primaria/Secundaria	.379	.096	15.712	.000*
Escuela Música/ Conservatorio	.067	.096	.481	.620

* Nivel de significación < .01; ** Nivel de significación < .05

El modelo no resultó significativo obteniendo un valor de $R = .593$ y $R^2 = .352$. Por otra parte, como se puede observar en la tabla 4, la influencia de la educación formal en la frecuencia de escucha de los estilos musicales fue significativa en los ítems relativos a que lo que más influye en los gustos musicales de los jóvenes es lo que han aprendido

sobre el estilo musical en la asignatura de Música y en las etapas de Educación Primaria y Secundaria.

Para determinar cómo se agrupaban las tres categorías del cuestionario, se llevó a cabo un análisis de correspondencia múltiple con las tres categorías (frecuencia de escucha, educación informal y educación formal), encontrándose, en primer lugar, las correlaciones entre las categorías que se muestran en la siguiente tabla así como los autovalores de cada dimensión.

Tabla 5. Análisis de correspondencia múltiple con las tres categorías.

	Frecuencia escucha	Educación Informal	Educación Formal
Educación Informal	,486		
Educación Formal	,480	,476	
Dimensión	1	2	3
Autovalores	1,961	,525	,514

Por último, en la tabla 6 se muestra como se agrupan las categorías objeto de análisis.

Tabla 6. Medidas de discriminación entre las tres categorías.

	Dimensión		Media
	1	2	
Frecuencia de escucha	,658	,643	,650
Educación Informal	,654	,686	,670
Educación Formal	,649	,358	,503
Total activo	1,961	1,687	1,824
% de la varianza	65,362	56,224	60,793

Los resultados derivados del análisis anterior muestran que las categorías estudiadas se agrupan en torno a dos

dimensiones diferenciadas, si bien, la dimensión informal esta más cercana a la frecuencia de escucha de los jóvenes tal y como se puede observar en la figura 1.

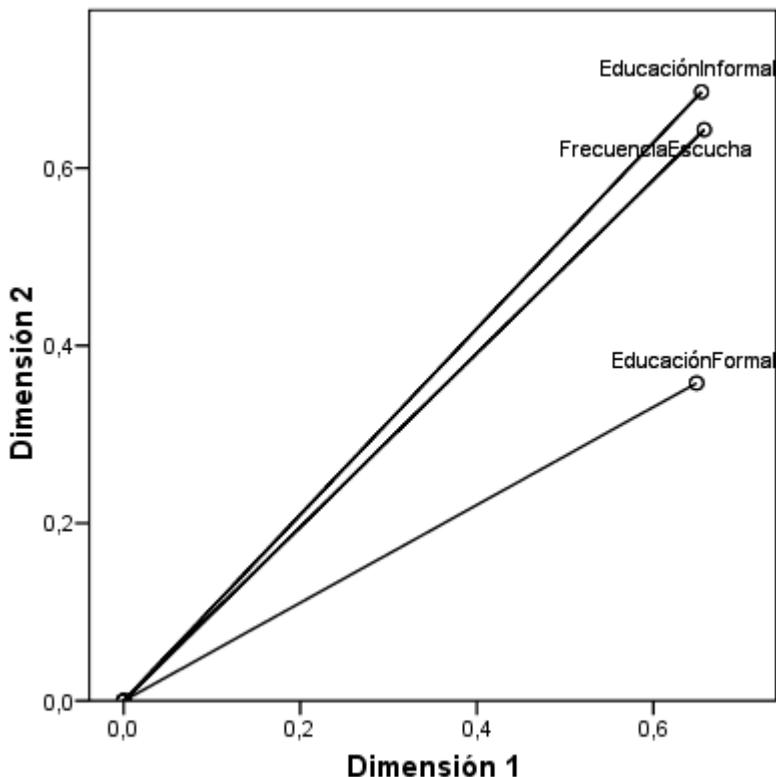


Figura 1. Distribución de las tres categorías estudiadas en dos dimensiones.

Conclusiones

Los resultados derivados de la presente investigación muestran cómo los estilos musicales más escuchados por los estudiantes del Conservatorio Profesional de Música de Melilla son, entre otros, el Pop, el Reggaeton, el Hip-Hop y el Rap, lo cual coincide con los datos hallados en

investigaciones previas (Herrera *et al.*, 2010; Marshall *et al.*, 2005; North & Hargreaves, 2008; Tanner *et al.*, 2008), e indican que los estilos musicales preferidos por los jóvenes forman parte de la música popular, la más presente en el entorno cultural-informal (North *et al.*, 2000; Stalhammar, 2003).

Además, se ponen de manifiesto diferencias en las preferencias musicales de los estudiantes en función del género (Cremades, Herrera & Lorenzo, 2009), de modo que las chicas prefieren en mayor medida que los chicos estilos musicales cuyo contenido es más melódico, romántico o con un ritmo variado (como el Flamenco, Música Étnica, Salsa y Rumba). Este hecho puede estar condicionado por los intereses comerciales de las casas discográficas dirigidos al consumo musical específico en la población femenina (García, 2005), siguiendo los sellos discográficos la clásica estrategia de venta de segmentación de mercado.

Por su parte, se observa una clara influencia de la educación informal en los gustos musicales de los alumnos, especialmente de los *mass media*, lo que corrobora los resultados encontrados en diferentes trabajos (Téramo, 2006; Wingstedt *et al.*, 2008), erigiéndose como los agentes de educación informal más influyentes en el presente trabajo los siguientes: Internet (Livingstone *et al.*, 2005; Yan, 2006), los amigos (Eyerman, 2002; O'Connor *et al.*, 2004), la radio (Boehnke *et al.*, 2002; Chavez & Soep, 2005) y la televisión (Fletcher, 2006; Medrano & Cortés, 2007). Estos dos últimos, radio y televisión, a su vez, tienen un papel más relevante en las alumnas que en los alumnos (Martí, 2007).

Respecto a la educación formal, y como era de esperar, los alumnos del Conservatorio, independientemente del género, indican que lo que han aprendido en la Escuela de Música y/o el Conservatorio les influye más a la hora de escuchar, comprar o grabar música que lo que han aprendido en las enseñanzas de régimen general. Este hecho puede deberse a la especificidad y profundización del aprendizaje musical en las enseñanzas de régimen especial, dentro de las

cuales se sitúa las enseñanzas en un Conservatorio Profesional de Música (Folkestad, 2005; Hewitt, 2005).

De todos los agentes de educación informal, atendiendo al análisis de regresión implementado, son la televisión, las revistas e Internet los medios de comunicación que mejor predicen los hábitos de consumo musical de los jóvenes (Fletcher, 2006; Gabelas, 2005; Livingstone *et al.*, 2005; Yan, 2006). Además, también se encuentra la influencia que ejercen los lugares públicos, la cual podría deberse a que los jóvenes suelen elegir sus espacios de ocio dependiendo del ambiente y el clima musical que caracteriza a los mismos (Feixa & Porzio, 2004; Nilan, 2004).

Dentro de la educación formal, y a pesar de que, como se ha descrito anteriormente, los alumnos indican que el aprendizaje en la Escuela de Música y/o Conservatorio influye en sus gustos musicales, el análisis de regresión llevado a cabo apunta en otra dirección: los hábitos de escucha musical se predicen por lo que han aprendido en la asignatura de Música y en las etapas de Educación Primaria y Secundaria. Así, sería conveniente profundizar en la influencia real que ejercen dichos agentes de educación formal, además de controlar que la respuesta de los sujetos no esté mediatizada por el efecto de la deseabilidad social (Paulhus, 2002).

Las tres categorías estudiadas (frecuencia de escucha, educación informal y educación formal) se agrupan en torno a dos dimensiones diferenciadas, siendo la influencia de la educación informal mayor en la frecuencia de escucha de diferentes estilos musicales de los jóvenes que la que ejerce la educación formal (Cremades *et al.*, 2009).

Para finalizar, se deben apuntar algunas implicaciones educativas derivadas del presente trabajo. En primer lugar, la urgente integración en el proceso de enseñanza-aprendizaje musical de los géneros clásico, tradicional y popular (Folkestad, 2006; Green, 2002), mediante herramientas educativas innovadoras y constructivistas que aumenten la motivación del alumnado hacia su participación cognitiva y práctica en las clases de música en unas edades en las que resulta especialmente difícil conseguir este objetivo si no se

logra conectar las vivencias formales del aula con la influyente información musical que modela de forma constante el bagaje del estudiante en el entorno informal (Malagarriga *et al.*, 2008; Torrado & Pozo, 2008). De este modo, se podrá establecer una conexión entre los diferentes estilos musicales presentes en todos los contextos de desarrollo de los estudiantes (familia, sociedad, cultura) así como en su proceso de socialización y consolidación de su identidad personal y social (North & Hargreaves, 2008; Stalhammar, 2000, 2003).

Por último, puesto que los adolescentes se encuentran dentro de la era mediática y la sociedad de la información, en la educación formal se pueden y deben emplear las Tecnologías de la información y la comunicación (TICs), tan utilizadas por los estudiantes, para fomentar la percepción y producción musical consciente de los alumnos (Livingstone *et al.*, 2005; Wingstedt *et al.*, 2008), de modo que adquieran una serie de conocimientos y criterios de apreciación estética y crítica que les capacite para decidir qué tipo de estilo musical prefieren escuchar y cuáles son los motivos que les llevan a ello (Hargreaves & Marshall, 2003). Así, se podría evitar que sean los medios de comunicación y las grandes empresas discográficas los que, con su enorme poder mediático, sociológico y comercial, impongan principalmente las preferencias y hábitos de consumo musical entre los adolescentes.

Referencias

- Barbero, M. I. Vila, E. & Suárez, J. C. (2003). *Psicometría*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Berns, R. M. (2007). *Child, Family, School, Community: Socialization and Support*. 7ª Ed. Belmont, CA: Thomas Wadsworth.
- Boehnke, K., Münch, T. & Hoffmann, D. (2002). Development through media use? A German study on the use of radio in adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 26(3), 193-201.

- Chavez, V. & Soep, E. (2005). Youth Radio and the Pedagogy of Collegiality. *Harvard Educational Review*, 75(4), 409-434.
- Cremades, R., Herrera, L. & Lorenzo, O. (2009). Diferencias de género en las preferencias sobre estilos musicales en estudiantes de ESO. En Ortiz Molina, M^a A. (Coord.), *Investigación en Educación y Derechos Humanos* (pp. 207-238). Coimbra (Portugal): Fernando Ramos (Editor).
- Eyerman, R. (2002). Music in Movement: Cultural Politics and Old and New Social Movements. *Qualitative Sociology*, 25(3), 443-458.
- Feixa, C. & Porzio, L. (2004). Los estudios sobre culturas juveniles en España (1960-2003). *Revista de Estudios de Juventud*, 64, 9-28.
- Fletcher, J. (2006). Social Interactions in Adolescent Television Viewing. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 160, 383-386.
- Folkestad, G. (2005). Here, there and everywhere: music education research in a globalised world. *Music Education Research*, 7(3), 279-287.
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23, 135-145.
- Gabelas, J. A. (2005). Televisión y Adolescentes. *Comunicar*, 25, 137-146.
- García, A. (2005). La juventud en los medios. *Revista de Estudios de Juventud*, 68, 45-52.
- Green, L. (2002). From the Western Classics to the World: Secondary Music Teachers' Changing Perceptions of Musical Styles, 1982 to 1998. *British Journal of Music Education*, 19(1), 5-32.
- Hargreaves, D. J. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.
- Hargreaves, D. J. & Marshall, N. A. (2003). Developing identities in music education. *Music Education Research*, 5(3), 263-273.

- Herrera, L., Cremades, R. & Lorenzo, O. (2010). Preferencias musicales de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria: influencia de la educación formal e informal. *Cultura & Educación* (en prensa).
- Hewitt, A. (2005). Teachers' Personal Construct models of pupil individuality and their influence in the music classroom. *Music Education Research*, 7(3), 305-330.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE de 04/05/2006).
- Livingstone, S., Bober, M. & Helsper, E. J. (2005). Active participation or just more information? Young people's take up of opportunities to act and interact on the internet. *Information, Communication and Society*, 8(3), 287-314.
- Lorenzo, O., Herrera, L. & Cremades, R. (2008). Investigación sobre preferencias de Estilos Musicales en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. En Ortiz Molina, M^a A. (Coord.), *Música. Arte. Diálogo. Civilización* (pp. 301-332). Coimbra (Portugal): Fernando Ramos (Editor).
- Malagarriga, T., Gómez, I. & Viladot, L. (2008). Innovar en la escuela de música: un proyecto compartido con la universidad. *Cultura y Educación*, 20(1), 63-78.
- Marshall, N. A., North, A. C. & Hargreaves, D. J. (2005). Educación musical en el siglo XXI: una perspectiva psicológica. *Eufonía*, 34, 8-32.
- Martí, J. M. (2007). La ràdio. En *Informe de la Comunicació a Catalunya 2005-2006* (pp. 49-62). Bellaterra: Institut de la Comunicació-Universitat Autònoma de Barcelona.
- Medrano, C. & Cortés, A. (2007). Teaching and learning of values through television. *Review International of Education*, 53(1), 5-21.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S. & Robinson, L. R. (2007). The Rol of the Family Context in the Development of Emotion Regulation. *Social Development*, 16(2), 361-388.
- Nilan, P. (2004). Culturas Juveniles Globales. *Revista de Estudios de Juventud*, 64, 39-48.

- North, A. C. & Hargreaves, D. J. (2008). *The social and applied psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.
- North, A. C., Hargreaves, D. J. & O'Neill, S. A. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 255-272.
- O'Connor, P., Haynes, A. & Kane, A. C. (2004). Relational Discourses. Social Ties with Family and Friends. *Childhood*, 11(3), 361-82.
- Orden ECI/1890/2007, de 19 de junio, por la que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música y se regula su acceso en los conservatorios profesionales de música de Ceuta y Melilla. (BOE de 28/07/2007).
- Paulhus, D. L. (2002). Socially desirable responding: The evolution of a construct. En H. Braun, D. N. Jackson & D. E. Wiley (Eds.), *The role of constructs in psychological and educational measurement* (pp. 67-88). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE de 20/01/2007).
- Stalhammar, B. (2000). The spaces of music and its foundation of values - music teaching and young people's own music experience. *International Journal of Music Education*, 36(1), 35-45.
- Stalhammar, B. (2003). Music Teaching and Young People's Own Musical Experience. *Journal of Research in Music Education*, 5(1), 61-68.
- Tanner, J., Asbridge, M. & Wortley, S. (2008). Our favourite melodies: musical consumption and teenage lifestyles. *The British Journal of Sociology*, 59(1), 117-144.
- Taylor, L., Clayton, J. & Rowley, S. (2004). Academic socialization: Understanding parental influences on children's school-related development in the early years. *Review of General Psychology*, 8(3), 163-178.

- Téramo, M. T. (2006). Modas adolescentes y medios de comunicación como agentes socializadores. *Comunicar*, 27, 85-91.
- Torrado, J. A. & Pozo, J. I. (2008). Metas y estrategias para una práctica constructiva en la enseñanza instrumental. *Cultura y Educación*, 20(1), 35-48.
- Wingstedt, J., Brändström, S. & Berg, J. (2008). Young adolescents' usage of narrative functions of media music by manipulation of musical expression. *Psychology of Music*, 36(2), 193-214.
- Yan, Z. (2006). What Influences Children's and Adolescents' Understanding of the Complexity of the Internet? *Developmental Psychology*, 42(3), 418-428.

ESTUDIO SOBRE PREFERENCIAS MUSICALES EN ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA EN LA CIUDAD DE VITÓRIA, ESPÍRITO SANTO (BRASIL)

Oswaldo Lorenzo Quiles
Facultad de Educación y Humanidades de Melilla
Universidad de Granada
oswaldo@ugr.es

João Fortunato Soares de Quadros Júnior
Facultade de Música do Espírito Santo
(Vitória, Espírito Santo, Brasil)
jjunior@ugr.es

Introducción

Una de las bases del presente trabajo ha sido la justificación teórica sobre cómo han sido seleccionados los estilos musicales que conforman el listado propuesto a los participantes en el estudio mediante el cuestionario empleado, y cuál es la definición de cada uno de ellos.

Es posible reconocer actualmente tres grandes bloques de estilos en los cuales la música puede ser clasificada: música culta (también llamada de erudita, seria o clásica); música tradicional (o folklórica); música popular.

La música culta puede ser definida como aquella altamente estructurada, que utiliza un lenguaje propio, sobre todo lenguaje escrito, en su mayoría de autoría conocida, y que nutre la mayoría de la producción académica y musicológica en torno a la historia de la música (Bennett, 1988; Candé, 2001; Grout y Palisca, 2007). Esta música implica todo tipo de consideraciones teóricas, estéticas y estructurales respaldadas por una larga tradición escrita, por lo que sus compositores e intérpretes suelen tener una sólida formación en centros especializados, como los Conservatorios. Su difusión generalmente ocurre de manera formal, siendo el estilo más utilizado en clases de enseñanza de música en instituciones de educación formal:

conservatorios, universidades y otras (Cremades, 2008; Pérez, 2008).

La música tradicional o folklórica es de carácter anónimo, difundida y transmitida a través de la tradición oral, y contiene una serie de rasgos y características inherentes a una sensibilidad y a una cultura que el pueblo reconoce como suyas (Lambea, 1997; Lorenzo, 2002). Está presente, a veces, en clases orientadas a niños y niñas (sobre todo de educación infantil), principalmente en escenarios educativos formales donde la música es parte del currículum general.

La música popular es el bloque que contiene la mayor cantidad de estilos musicales, pues posee una gran pluralidad de ramificaciones en cada cultura, siendo imposible hoy conocer todos los estilos existentes en el mundo. Puede ser definida, de manera sencilla, como una categoría usual de consumo social muy amplio en la actualidad, siendo la música que hoy mayoritariamente las personas en general gustan o admiran (Blacking, 1987). La música popular aflora desde orígenes sonoros que abarcan el blues, jazz, samba, etc., y es usualmente ejecutada y difundida en contextos mucho más sociales-informales que formales (Cliff, 1989). Según Quilós y Julián (2003), no es posible conseguir un listado de estilos que resulte tan completo y exhaustivo que consiga cubrir todas las áreas estilísticas en las que se podría parcelar el gusto musical. Estos autores afirman que la clasificación cerrada de los estilos musicales resulta en una tarea que, invariablemente, irá asociada a la polémica derivada de la visión personal de cada cual, es decir, nadie podría clasificar todos los posibles estilos musicales del mismo modo, pues, como ya se apuntó, resulta tremendamente difícil lograr consensuar una serie de criterios fiables y objetivos de clasificación.

Los tres bloques generales de músicas expuestos se sintetizan, en orden histórico-cronológico, en la Tabla 1, sobre la que es necesario considerar que no se pueden establecer límites temporales fiables que consigan aislar completamente un período histórico-musical de otro próximo. Principalmente en la música culta, las fechas límite de existencia de un estilo

musical (por ejemplo, Música Medieval 400 - 1450) son aproximadas, por lo que ocurre a menudo que dos o más estilos coexisten durante años en un período de transición que irá distanciándolos progresivamente. De este modo, las fechas propuestas, tanto de comienzo como de fin de cada tipo de música son sólo una aproximación no exacta.

ESTILOS MUSICALES		ÉPOCA
MÚSICA CULTA		
Música antigua; Grecia y Roma		586 a. C. hasta 400 d. C.
Música Medieval (Canto Gregoriano)		400 hasta 1450
Música Renacentista		1450 hasta 1600
Música Barroca		1600 hasta 1750
Música Clásica		1750 hasta 1810
Música del Romanticismo		1810 hasta 1910
Música Contemporánea del siglo XX y XXI		1900 en adelante
MÚSICA POPULAR		
Música Jazz		1900 en adelante
Chorinho		1910 en adelante
Música Samba		1917 en adelante
Forró		1940 en adelante
Música Rock and Roll		1954 en adelante
Música Pop		1955 en adelante
Música Heavy		1965 en adelante
Música Hip-Hop		1970 en adelante
Música Axé Music		1980 en adelante
Música Funk (brasileño)		1994 en adelante
MÚSICA TRADICIONAL		
Música Folklórica (de origen popular)		400 a.C. en adelante

Tabla 1. Cronología de la historia de la música (adaptado de Cremades, 2008).

A continuación se muestra la relación de los 51 estilos musicales empleados en el cuestionario utilizado para la investigación, enmarcados entre las músicas culta, tradicional y popular, incluyendo una definición sencilla de cada estilo, proveniente de diferentes autores consultados (Bennett, 1988; Candé, 2001; Griffiths, 1995; Grout y Palisca, 2007; Massin y Massin, 1997; Napolitano, 2002; Rentfrow y Gosling, 2003; Ribeiro, 2007; Tinhorão, 1998; Vianna, 1988; Wisnik, 1999):

1. Música Antigua: música compuesta con anterioridad a la Edad Media, comprendiendo el período de 586 a. C. a 400 d. C.

2. Música Gregoriana: caracterizada por cantos religiosos principalmente de monjes, comprendiendo los años 400 a.C. a 1450 d. C.

3. Música Medieval: música de carácter más instrumental y contextualizada en un ámbito profano. Su período de existencia es simultáneo a la música gregoriana.

4. Música Renacentista: música compuesta en el periodo comprendido entre los años 1450 y 1600, siendo Claudio Monteverdi, John Dowland, Guillaume de Machaut y Giovanni da Palestrina los compositores más conocidos y representativos de este estilo.

5. Música Barroca: comprendida entre los años 1600 y 1750. Este estilo tiene como fin de su marco temporal la muerte de J. S. Bach. Sus principales compositores son Vivaldi, Haendel y Scarlatti, entre otros.

6. Música Clásica: música compuesta entre los años 1750 y 1810, siendo Mozart el principal compositor de este periodo.

7. Música del Romanticismo: tiene como principal referencia temporal las dos fases finales de la vida de Beethoven. Este estilo puede ser concebido como la música compuesta entre los años 1810 y 1910. Además de Beethoven, otros nombres importantes de este estilo ha sido Chopin, Mendelsshon y Lizst.

8. Música Contemporánea del siglo XX: presenta múltiples ramificaciones estilísticas. Es posible clasificar en este estilo (de modo general y superficial) toda la música culta

compuesta después del año 1900 (exceptuando las músicas con características del estilo anterior). Ejemplos de compositores importantes de este periodo son Villa-Lobos, Schönberg, Cage o Tchaikovsky.

9. Música Étnica: música que pertenece a culturas y países no occidentales, como Marruecos, China, etc. En Brasil son estilos musicales propios, de grupos brasileños de origen afro, el congo, congado, afoxé, etc. Ejemplos de esta música son los grupos Olodum y Tambolelé.

10. Música Folklórica: anónima y difundida a través de la tradición oral.

11. Samba: originada en la zona del Recôncavo Bahiano, tuvo su gran repercusión en Río de Janeiro. Este estilo es considerado originalmente brasileño, siendo muy ritmado y poseyendo orígenes africanos. Su característica principal es el ritmo sincopado, presente en gran parte de las composiciones. Es posible citar algunos nombres de cantantes como ejemplo de este estilo: Beth Carvalho, Fundo de Quintal, Dona Ivone Lara y Bezerra da Silva.

12. Pagode: una ramificación del samba que posee gran apelación emocional en las letras, con melodías y estructura rítmica sencillas. Este estilo cuenta con gran difusión en los mass media. Como ejemplo brasileño es posible citar Belo, Só Pra Contrariar, Alexandre Pires y Exaltasamba.

13. Sertanejo: este estilo tiene origen en las músicas hechas en el campo, caracterizado por elaborar sus letras con historias singulares y costumbristas. Su instrumento emblemático es la viola caipira, muy parecido a la guitarra acústica, pero con 10 cuerdas y afinaciones distintas. Actualmente, el sertanejo ha ido cambiando hacia un estilo más "pop", utilizando instrumentos como guitarra, batería, bajo electro, etc., y alejándose de su origen. Chitãozinho & Xororó, Zezé de Camargo & Luciano y Daniel son cantantes clásicos de este estilo.

14. Romântica: diferente de la música del Romanticismo. Este estilo puede ser caracterizado por letras que contienen gran sentido emocional, con cantos muy

expresivos y melodía, ritmo y letras sencillas. Abarca cantantes populares de Brasil y del resto del mundo, como Roberto Carlos, Amado Batista, Charles Aznavour y Julio Iglesias.

15. Brega: Música extremadamente sentimental, con letras que versan sobre amor, traición, peleas entre parejas etc. Este estilo fue muy difundido entre los años 1960 y 1980, principalmente durante el periodo de la dictadura militar de Brasil. Waldick Soriano, Odair José, Reginaldo Rossi, Vanderléia y Agnaldo Timóteo son ejemplos de cantantes de este estilo.

16. MPB: criada después del surgimiento da bossa nova, para designar un tipo de canción de autor intelectualizada y protagonizada por jóvenes artistas a partir de la década de 1960. Sus siglas significan Música Popular Brasileira, algo que abarcaría toda la música popular hecha en Brasil. Actualmente, estas siglas son utilizadas para denominar el tipo de “canción de autor intelectualizada protagonizada por jóvenes artistas a partir de la década de 1960” (Trotta, 2005, p. 188). El MPB tiene en Caetano Veloso, Gilberto Gil, Chico Buarque y Elis Regina algunos de los principales nombres del estilo.

17. Bossa-Nova: estilo muy conocido fuera de Brasil, siendo propagado por Tom Jobim y Vinícius de Moraes, principalmente, en EE.UU. Su característica principal son las armonías disonantes, con acordes complejos y sofisticados. Posee rasgos del jazz, del blues y de la música impresionista de Debussy.

18. Choro: estilo musical del siglo XIX caracterizado por un tipo particular de agrupación musical. El choro es hoy patrimonio nacional y su formación instrumental más conocida actualmente la componen aerófonos (clarinete, flauta, trombón o trompeta); guitarra acústica de 7 cuerdas (la séptima está afinada en Do); bandolín o cavaquinho y pandero. Pixinguinha es considerado el “patrono” del choro. Otros nombres importantes son Paulo Moura, Ernesto Nazareth (que denominaba sus composiciones como tango brasileiro por

considerar el choro como música inferior), Jacó do Bandolín y Zé da Velha.

19. Forró: este estilo agregó todas las denominaciones y ramificaciones similares, como Xote, Xaxado y Baião. Tiene su marco inicial con Luiz Gonzaga y puede ser caracterizado como música hecha para bailar, siendo su formación instrumental tradicional armónica: sanfona, triángulo y zabumba. Como en el sertanejo, sus letras también versan sobre aspectos cotidianos del mundo rural.

20. Frevo: estilo musical emblemático del Estado de Pernambuco, principalmente de las ciudades Recife y Olinda, que surgió al final del siglo XIX. Puede ser caracterizado como un estilo que mezcla música y danza, con el empleo de trajes muy coloridos y un pequeño quitasol de muchos colores en el baile. De ritmo frenético, es usualmente de carácter instrumental, siendo ejecutado por banda de metales y percusión. La música más conocida del frevo es Vassourinhas. El bloque de calle (bloco de rua, en Brasil) más famoso desde hace años es el Galo da Madrugada, creado por Enéas Freire en 1978 y considerado el bloque de carnaval más grande del mundo.

21. Axé Music: creado por Luiz Caldas en los años 1980, este estilo tuvo su gran proyección a partir de la difusión de los Tríos Eléctricos (grandes altavoces acoplados en un camión, desfilando por las carreteras de las ciudades) creados por Dodô y Osmar. De ritmo frenético, este estilo es originado y está concentrado en Bahía, principalmente en Salvador. Puede poseer coreografías, pero no es una regla. La estructura de la música tiene como fuente de inspiración los ritmos sincopados de los varios tipos de sambas bahianos (samba-chula, samba-de-roda, etc.), distintos del que hoy se conoce popularmente como samba. El momento más exponente del axé music ocurre en la época del Carnaval, cuando miles de personas “brincan” al sonido de este estilo.

22. Funk Nacional: Conocido como funk carioca, este estilo surge de las favelas en la década de 1980. Empieza como música de protesta, hablando sobre la vida cotidiana de la clase baja de Rio de Janeiro, aunque hoy ha cambiado

totalmente esta connotación. Actualmente, la temática del funk carioca son cuestiones de doble significado, dejando implícito los aspectos sexuales. Este estilo posee un ritmo de bases electrónicas, generalmente constantes, con el diseño vocal muy sencillo, próximo al rap o funk americano.

23. Mangubeat: teniendo como icono del movimiento el músico Chico Science (1966-1997), este estilo puede ser considerado una mezcla de ritmos regionales como el hip-hop, el rock, el maracatu y la música electrónica. El mangubeat fue un movimiento musical comenzado en 1990 por Science y la Nação Zumbi, y Fred 04 y el Mundo Livre S/A, interesados en divulgar cosas relacionadas con el “mangue” nordestino, obteniendo una gran repercusión en el ámbito brasileño.

24. Bolero: música que mezcla características de las culturas española e hispano-americana. Tiene gran influencia en la cultura de países como Cuba, Argentina, Colombia y Brasil. Luís Miguel, Alejandro Fernández y Carlos Cuevas son cantantes que representan bien este estilo.

25. Flamenco: estilo de música de origen español, con influencias del virtuosismo de los guitarristas y la presencia de palmas, zapateados, cajón y castañolas. Esta música influyó fuertemente la escuela guitarrística mundial, presentando como grandes nombres Paco de Lucía, Andrés Segovia y otros.

26. Rhythmic and Blues (R & B): creado comercialmente en la década de 1960, puede ser considerado como un estilo que designa la música negra norteamericana pop y mezcla elementos de los estilos hip-hop, soul y funk. Rihanna, Beyoncé y Fergie forman parte de este estilo.

27. New Age: el new age es un estilo musical que tiene como objetivo favorecer la relación del individuo con su alma, música muy utilizada para momentos de relajación o meditación. Algunos de sus principales nombres son Yanni, Enya y Sarah Brightman.

28. Funk (internacional): estilo musical de origen estadounidense que originó el soul music, influyendo en artistas como Tim Maia, Ed Mota y Léo Maia.

29. Techno: música electrónica que surgió en la década 1980 en el EE.UU. Puede ser caracterizada por su base rítmica constante, dándose en ella pocas variaciones melódicas y armónicas y siendo muchas veces difundida por los llamados DJ's. Es la parte rítmica es lo que fundamenta este estilo.

30. Música de discoteca: también conocida como disco music, este estilo fue creado en los años 1970 a partir de los estilos funk, soul y salsa. Es otro estilo musical que está muy imbricado con el baile, teniendo su apogeo mediático en la película Saturday Night Fever, del actor John Travolta.

31. Drum & Bass: estilo de música electrónica que surgió a partir del jungle. Originado en Inglaterra, este estilo tiene como característica principal las batidas rítmicas muy ligeras, cerca de 170 BPM. Es un estilo que incorporó elementos de varios otros, como el hip-hop, el funk, el jazz o el metal.

32. Break the Beats: una ramificación de la música electrónica creada por el DJ Kool Herc en los años 1970. Se caracteriza por los samplers de ritmos como el funk, hip-hop y electro, cambiados para crear los llamados breaks. A partir de la utilización de dos discos iguales, estos breaks eran "pinchados", generando el breakbeats o loop.

33. Breakdance: de origen estadounidense, el breakdance puede ser concebido como un estilo que mezcla música y baile de forma inseparable. La manera de bailar de James Brown puede ser considerada parte del origen del breakdance, tomando fuerza este movimiento en los años 1980.

34. Pop: variación del estilo musical rock, pero con melodías muy suaves y estructura simple. El estilo pop posee gran difusión entre los mass media contemporáneos. Artistas como Elvis Presley, Bee Gees, Michael Jackson, Madonna, Bryan Adams y Oasis son destacados en este estilo musical.

35. Rock and Roll: estilo musical de origen estadounidense que mezcla ritmos del folklore de este país (rhythm and blues, country, jazz, western, etc.). Surgió al final de los años 1940 y conquistó a gran parte del los

adolescentes de varias décadas, transformándose en un verdadero estilo de vida. The Rolling Stones y The Beatles son iconos de este estilo.

36. Rock Alternativo: este tipo de rock surgió en la década de 1980, alcanzando gran popularidad en la década siguiente. El término fue creado para denominar aquellos grupos influidos por el punk-rock que grababan sus discos de modo independiente y que no se encontraban dentro de las características del mainstream de la época. Los grupos más expresivos de este estilo fueron Nirvana, R.E.M y Red Hot Chili Peppers.

37. Punk/Hardcore: surgido en la década de 1970, este estilo puede ser caracterizado por los aspectos musicales propios, como tiempos y compás rápidos, ritmos de batería muy veloces y agresivos, guitarras con distorsión ejecutadas velozmente y con pocos arreglos y voz generalmente gritada y rápida. Ejemplos de bandas que interpretan esta música son Ratos de Porão, Ramones y Sex Pistols.

38. Metal: término que abarca los estilos heavy metal, punk metal, speedy metal, progressive metal, thrash metal, doom metal, death metal, black metal, symphonic metal, power metal y otros. Como ejemplo de grupos que representan este estilo, se puede citar a Black Sabbath, Led Zeppeli, Metallica, Motorhead y Deep Purple.

39. Jazz: de origen estadounidense, el jazz surgió en el siglo XX y es actualmente uno de los principales patrimonios musicales de EE.UU. Desarrollado a partir de la mixtura de varias tradiciones musicales, principalmente afroamericanas, este estilo incorpora los siguientes aspectos: blue notes, síncopas, polirritmia e improvisación. Este estilo posee habitualmente una formación que comprende un solista (concertino) acompañado de una sección rítmica (ripieno) formada por batería, contrabajo o bajo eléctrico y un instrumento armónico (piano, guitarra o banjo). Louis Armstrong, Charlie Parker y Miles Davis son nombres importantes de este estilo.

40. Blues: música instrumental y/o vocal de origen afro-americana basada en la utilización de notas tocadas o

cantadas en baja frecuencia, con finales expresivos y estructura repetitiva. Sus letras, en general, incluyen protestas contra la esclavitud o desigualdad racial. Este estilo tuvo gran influencia en la música global del siglo XX, no solamente por la manera de cantar, también por las escalas y la utilización de los modos musicales. Stevie Ray Vaughan, B. B. King y Howlin' Wolf son grandes nombres de este estilo.

41. Música Folk: estilo musical que combina la música folk con el rock, tiene origen en el Reino Unido, en la década de 1960. Tiene como instrumentos característicos la guitarra acústica o eléctrica, bajo, batería y sitar. Sus principales cantantes son Bob Dylan, Buffalo Springfield, James Taylor, Joan Boaz, Simon y Garfunkel.

42. Música Country: es una mezcla de los estilos encontrados en el sur del EE.UU. Está representado por los hombres del campo, con instrumentos como el banjo, guitarra, violín sencillo y contrabajo. Sus principales cantantes son Willie Nelson, Shania Twain, Garth Brooks y Alan Jackson.

43. Salsa: este término se refiere a toda música popular derivada de la música cubana. Puede ser considerado un nombre comercial que agrega ritmos como cha-cha-cha, mambo, merengue, etc. De ritmo cuaternario, la salsa es otro estilo que se caracteriza por la unión entre música y baile. Nombres como Tito Puente, Celia Cruz y Johnny Pacheco representan este estilo.

44. Soul: Originado a partir del R&B y de la música góspel, el soul puede ser considerado la música hecha por los negros. De melodía muy bien ornamentada y con improvisaciones, el soul es considerado un estilo muy emotivo. Un canon de este estilo es la música Oh Happy Day, de Edwin Hawkins Singers. En Brasil es posible mencionar los nombres de Tim Maia, Ed Mota y Léo Maia como representantes de la música soul.

45. Rumba: ritmo de origen cubano, está caracterizado por su instrumentación: tres tumbadoras (llamadas congas en Brasil) y dos palillos que repiquetean sobre la caja de madera. Esta instrumentación es muy parecida a la que se encuentra en los rituales de candomblé en Brasil. También hay claves y

cencerros que marcan el ritmo de la música, de tipo binario. Este estilo fue incorporado por el flamenco español, generando la rumba española. Un ejemplo de ese estilo es la pieza *Entre dos aguas*, de Paco de Lucía.

46. Reggae: estilo musical de origen jamaicano, tiene en Bob Marley su máximo exponente. Puede ser caracterizado por la música que representa la cultura Rastafari y versa sobre amor, sexo y, principalmente, crítica social. Jimmy Cliff, Peter Tosh y Eddie Grant son también ejemplos de cantantes representativos de este estilo.

47. Hip-hop: movimiento cultural comenzado al final de la década de 1970 en los Estados Unidos. El hip-hop es un movimiento de reivindicación de espacio y voz de la periferia. Tiene como características acentuadas las letras de protesta y de carácter agresivo, ritmo fuerte e intenso y pintadas hechas en los muros de las ciudades. Los principales actores del estilo hip-hop son el cantante y el DJ (disc jockey), que manipula un toca-discos, ejecutando bases hechas por sintetizadores y/o samplers, destacando la presencia del beatbox. Como cantantes importantes del estilo se puede citar los nombres de Racionais MC's, Eminem, Rappin Hood y DJ Kool Herc.

48. Ska: estilo jamaicano que combina elementos del Swing con el jazz y el R&B estadounidense. Fue el estilo que originó el reggae y, en Brasil, el calipso. Sus principales cantantes son Desmond Dekker, Millie Small, The Selecter y Paralamas do Sucesso.

49. Rap: Rhythm and Poetry (ritmo y poesía), el rap es un discurso rítmico hablado con rimas. Este estilo define la música y cultura hip-hop. De origen jamaicano, tiene como principales artistas a Snoop Dogg, Ice Cube, 50 Cent y Marcelo D2.

50. Bandas Sonoras: conjunto de piezas musicales utilizadas en filmes, novelas televisivas, etc., que pueden ser originalmente creadas para este fin o como canciones o composiciones adaptadas. John Williams, Sergei Prokofiev y Aaron Copland son nombres importantes de este estilo musical.

51. Góspel: música religiosa de origen afroamericano. La música góspel tiene gran repercusión en la sociedad brasileña, contando con cadenas de TV y emisoras de radios especializadas en la transmisión de este estilo musical. Muchos artistas cantan tanto música evangélica como música secular (Aretha Franklin y Al Green); otros se restringen solamente a la música góspel en contextos religiosos (Mahalia Jackson). Actualmente, la música góspel sufre la influencia de muchos estilos musicales diferentes.

A partir de la enumeración anterior, la presente investigación trata de identificar cuáles son las preferencias musicales que muestran los estudiantes de enseñanza media de escuelas públicas estatales de Vitória, Espírito Santo (Brasil). Lograr este propósito permitirá obtener datos relevantes que ayuden a los profesores brasileños a mejorar el proceso escolar de enseñanza-aprendizaje de la música.

Puesto que en Brasil actualmente no existe una asignatura obligatoria de música en el currículum educativo oficial, los contenidos musicales presentes en el entorno educativo informal se convierten en una referencia obligada para la formación musical de los adolescentes, sobretodo desde la influencia que los mass media ejercen sobre éstos.

El objetivo propuesto para este trabajo fue:

Determinar cuáles son las preferencias que muestran los estudiantes de Escuelas Estatales de Enseñanza Media en Vitória –Espírito Santo (Brasil)- acerca de diferentes estilos musicales.

Método

Participantes

En esta investigación participaron 359 estudiantes de escuelas estaduais de enseñanza media de la ciudad de Vitória (Espírito Santo, Brasil), 3,17% de la población total de estudiantes. El margen de error para la definición del muestreo fue de 5,2%.

La selección de los participantes se hizo a partir de datos socioeconómicos obtenidos de la página web oficial del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE, 2000), participando los siguientes 6 centros públicos de enseñanza media de Vitória:

- EEEFM Almirante Barroso: localizada en la región Continental. Esta escuela abarca tanto el nivel Fundamental como Medio.
- EEEM Arnulpho Mattos: localizada también en la región Continental. Solamente imparte el nivel Medio.
- EEEFM Gomes Cardim: localizada en la región Centro. Abarca tanto el nivel Fundamental como Medio.
- EEEM Maria Ortiz: también localizada en la región Centro. Sólo atiende alumnos de nivel Medio.
- EEEM do Espírito Santo: localizada en la región Centro. Solo de nivel Medio.
- EEEM Renato Pacheco: localizada en la región Jardim Camburi. Solo de nivel Medio.

A continuación se muestran los estadísticos descriptivos relativos a las variables sexo, centro educativo, curso y edad de los 359 participantes.

Sexo

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	168	46,8
Femenino	191	53,2
Total	359	100

Tabla 2. Frecuencia y porcentaje de alumnos por variable sexo.

Centro Educativo

Centro	Frecuencia	Porcentaje
Almirante Barroso	76	21,2
Arnulpho Mattos	81	22,3
Maria Ortiz	122	33,9
Renato Pacheco	80	22,6
Total	359	100

Tabla 3. Frecuencia y porcentaje de alumnos por centro educativo.

Curso

Curso	Frecuencia	Porcentaje
1º Año	114	31,8
2º Año	131	36,4
3º Año	114	31,8
Total	359	100

Tabla 4. Frecuencia y porcentaje de alumnos por curso.

Edad

Edad del alumno	Frecuencia	Porcentaje
14	8	2,2
15	64	17,8

16	109	30,4
17	124	34,5
18	39	10,9
19	9	2,5
20	3	0,8
21	1	0,3
25	1	0,3
26	1	0,3
Total	359	100,0

Tabla 5. Frecuencia y porcentaje según la variable edad.

Instrumento

En la presente investigación se ha utilizado el Cuestionario sobre preferencia de estilos musicales de Lorenzo, Herrera y Cremades (2008). Dicho cuestionario está originalmente redactado en español, por lo que fue necesario hacer una traducción al idioma oficial de Brasil, el portugués. Una vez hecha la traducción al portugués, el cuestionario fue sometido a juicio de expertos, con el fin de lograr su mejor adaptación al contexto cultural brasileño.

El cuestionario se articula en torno a las siguientes categorías:

- 1 – Frecuencia de escucha musical;
- 2– Influencia de la educación informal en la preferencia de escucha de los estilos musicales;

3 – Influencia de la educación formal en la preferencia de escucha de los estilos musicales.

Procedimiento

Antes de la aplicación de los cuestionarios, se llevó a cabo la selección de los centros educativos donde éstos se iban a aplicar. Para ello, se realizaron contactos telefónicos para el reconocimiento de la realidad de cada centro, preguntando a sus responsables sobre el número de clases, cantidad de alumnos, currículum, etc. Además, se determinaron también las fechas para la visita a los centros elegidos, en las que se presentó a los directivos la documentación necesaria para la aprobación de la investigación.

La aplicación de los cuestionarios fue realizada con el conocimiento y aprobación de los órganos directivos de los centros educativos participantes.

Los directores de los centros determinaron la fecha y horario para la aplicación de los cuestionarios, siendo todos aplicados por la mañana con bastante colaboración de los maestros de las clases en las que se aplicaron. En el momento de la aplicación del cuestionario, el investigador era presentado por el director o pedagogo del centro educativo al maestro de la clase y después a los estudiantes, a quienes, además, se solicitaba su colaboración con la investigación. A continuación, el investigador hacía una presentación del trabajo, se distribuía el cuestionario a los alumnos, explicando sus contenidos y forma de responderlo. Cuando surgían dudas en algún alumno sobre un estilo musical, se ponían ejemplos de nombres de compositores, bandas o cantantes que representaran aquel estilo. Estos nombres fueron sacados de páginas de Internet especializadas en música, indicadas por Rentfrow y Gosling (2003), y de la literatura científica especializada (Napolitano, 2002; Ribeiro, 2007; Tinhorão, 1998; Vianna, Año).

El tiempo medio empleado para la aplicación del cuestionario fue de 20 minutos por clase y todos los cuestionarios se aplicaron en el mes de diciembre de 2008.

Resultados

A continuación se presentan los datos obtenidos a partir de la frecuencia general de escucha de estilos musicales apuntada por los estudiantes objeto de estudio. Se ha realizado aquí una síntesis de los datos más importantes para este trabajo. Así, el sumatorio de los porcentajes de las opciones de respuesta *Casi Siempre*, *Siempre*, *Nunca* y *Casi Nunca* se organizó en dos bloques que permiten identificar los estilos musicales más y menos escuchados.

Estilo Musical	Sumatorio de los porcentajes de las opciones de respuesta <i>Casi Siempre</i> y <i>Siempre</i>
Hip-hop	62,67%
Pagode	57,66%
Funk (nacional)	50,14%
Pop	50,14%
Reggae	46,24%
Trilhas sonoras de filmes	44,01%
Axé Music	42,62%
Música Gospel	35,65%

Tabla 6. Suma de los porcentajes de escucha de estilos musicales elegidos con las opciones *Casi Siempre* y *Siempre*.

Se observa que el Hip-hop presenta el mayor sumatorio de los porcentajes de las opciones *Casi Siempre* y *Siempre* (62,67%), siendo el estilo musical más escuchado por los estudiantes objeto de estudio. En segundo lugar destaca el Pagode (57,66%), habiendo igualdad entre los porcentajes referentes al Funk (nacional) y al Pop (50,14%), seguidos de los estilos Reggae, Trilhas sonoras de filmes, Axé Music y Música Gospel.

A continuación se presenta la tabla del agrupado originado a partir del sumatorio de los porcentajes de las opciones *Nunca* y *Casi Nunca*.

Estilo Musical	Suma de los porcentajes de las opciones de respuesta <i>Nunca</i> y <i>Casi Nunca</i>
Música Gregoriana	97,49%
Rumba	95,82%
Música anterior à Idade Média	95,26%
Música Barroca	94,99%
Música Renascentista	94,71%
Música Medieval	93,87%
Flamenco	93,31%
Manguebeat	91,36%
Salsa	91,36%
Bolero	91,09%
Frevo	89,42%
New Age	86,35%
Música Clássica	85,24%
Música Folk	84,36%
Blues	82,17%
Brega	81,62%
Choro	80,22%
Soul	79,39%
Música do Século XX	79,05%
Break the Beats	76,60%
Música Romântica	75,77%
Jazz	74,93%
Drums & Bass	74,65%
Música Étnica	72,70%
Ska	71,59%
Música Folclórica	70,95%
Metal	70,75%

Punk/Hardcore	68,52%
Bossa Nova	67,97%
Música Country	61,84%
Breakdance	60,72%
Música de Discoteca	59,89%
Rock Alternativo	57,10%
Funk (internacional)	52,09%
Rock and Roll	45,96%
Rhythmic and Blues	45,40%
Tecno	42,62%
Forró	41,50%
MPB	40,95%
Samba	39,83%
Romântico	37,33%

Tabla 7. Sumatorio de los porcentajes de escucha de estilos musicales de las opciones *Nunca* y *Casi Nunca*.

Se observa un amplio listado de estilos musicales poco escuchados por los estudiantes de escuelas públicas estaduais de enseñanza media de Vitória. Diez de estos estilos presentaron el sumatorio superior a 90%, destacando los estilos Música Gregoriana (97,49%), Rumba (95,82%) y Música anterior à Idade Média (95,26%).

Por otro lado, dos de los estilos musicales presentaron porcentajes muy próximos en elección:

- Rap: 40,39% (Nunca y Casi Nunca) y 39,83% (Casi Siempre y Siempre);
- Sertanejo: 36,49% (Nunca y Casi Nunca) y 35,38% (Casi Siempre y Siempre).

Conclusiones

El trabajo realizado coincide en sus hallazgos generales con los de trabajos recientes como el de Cremades (2008). Son los estilos presentes en la música popular los que ocupan mayores índices de escucha entre los estudiantes objeto de investigación. Ahora bien, es destacable indicar que

no todos los estilos “populares” tuvieron la misma aceptación por parte de los estudiantes, pues aquellos estilos que no formaron parte del universo musical existente en Vitória en el momento de la recogida de datos, y que cuentan con poca representatividad en la cultura informal brasileña, mostraron un claro rechazo entre los estudiantes como preferencia de escucha, por ejemplo, estilos como Rumba, Flamenco, Salsa, Bolero, Manguebeat y Frevo. Este hecho pone de manifiesto la temporalidad de la preferencia de estilos musicales entre los estudiantes adolescentes brasileños, que, al igual que la mayoría de jóvenes de otros países, prefieren los hits populares de la actualidad (Fox y Wince, 1975) y siguen involuntaria e inconscientemente los dictados de la industria de la música de consumo masivo en el momento de identificar y hacer efectivas sus preferencias de escucha musical. Esto convierte el objeto musical en un producto-artículo de consumo rápido y envuelto en un ropaje mediático que trata de generar influencias musicales y culturales entre los adolescentes, pues la música presente en el espacio informal en el que se desenvuelve el estudiante de educación secundaria nunca es “inocente”, sino que responde a estrategias de mercado para captar la atención de este público objetivo. De acuerdo con North y Hargreaves (2000) y Wiebe (1940), a medida que aumenta la difusión mediática y comercial de un determinado estilo musical, la influencia del estilo en la formación de preferencias del oyente es también mayor. Es innegable la fuerza que representan hoy los medios de comunicación en la modelización musical, en particular, y la formación cultural, en general, de los ciudadanos.

Aunque era algo esperado, los resultados de este trabajo confirman también que los estilos musicales de carácter culto fueron ampliamente rechazados por los participantes, principalmente aquellos anteriores al período Clásico del siglo XVIII (Música anterior a Idade Média, Música Gregoriana, Música Medieval, Música Renascentista, Música Barroca). La explicación a este rechazo podría provenir del hecho de que no existen en Vitória iniciativas públicas y/o privadas que fomenten la divulgación de estos estilos, que se

concentran solamente en la esfera de intereses de estudiantes avanzados de música y profesionales de áreas relacionadas con la musicología y la historia de la música antigua.

Acerca de los estilos que presentaron mayor frecuencia de escucha entre los estudiantes, de forma global y relevante destaca el Hip-Hop. Existe convergencia con estos resultados en otras investigaciones similares (Hargreaves y North, 1999; Pimentel, Gouveia y Pessoa, 2007), que aportan su explicación sobre cómo el carácter contestatario de este estilo coincide poderosamente con diferentes acontecimientos de la realidad inmediata que resultan de interés particular para los jóvenes y que despiertan en ellos ciertos sentimientos de rebeldía y protesta -muy presentes en el período de la adolescencia- ante la autoridad de determinados valores asentados por consenso y tradición en nuestra sociedad.

Tras el Hip-Hop, aparece en segundo lugar el estilo Pagode, sobre todo entre los estudiantes de 15 a 18 años, que representan la mayoría de participantes en el estudio. El Pagode, aunque no es un estilo difundido en España, cuenta con gran presencia en los medios de comunicación brasileños y se caracteriza por una melodía y estructura sencillas y letras de gran apelación emocional. Su elevada preferencia entre el grupo de jóvenes mencionado se debe de nuevo a la realidad social, en este caso capixaba, en la que el Pagode está muy presente a través de los mass media y en la que son frecuentes los grupos musicales que se centran en la interpretación de este estilo, lo que contribuye a su popularización.

Como afirma Pais (1998), tanto el Pagode como el Hip-Hop proponen y promueven una idea de identidad social que ofrece a los jóvenes, obviamente no a todos, un sentido de coherencia y unidad de grupo en la que la música se une a otros elementos de identidad, como la apariencia externa, lenguaje, comportamiento, tipo de corte del pelo, vestuario, etc. (Tekman y Hortaçsu, 2002).

Referencias bibliográficas

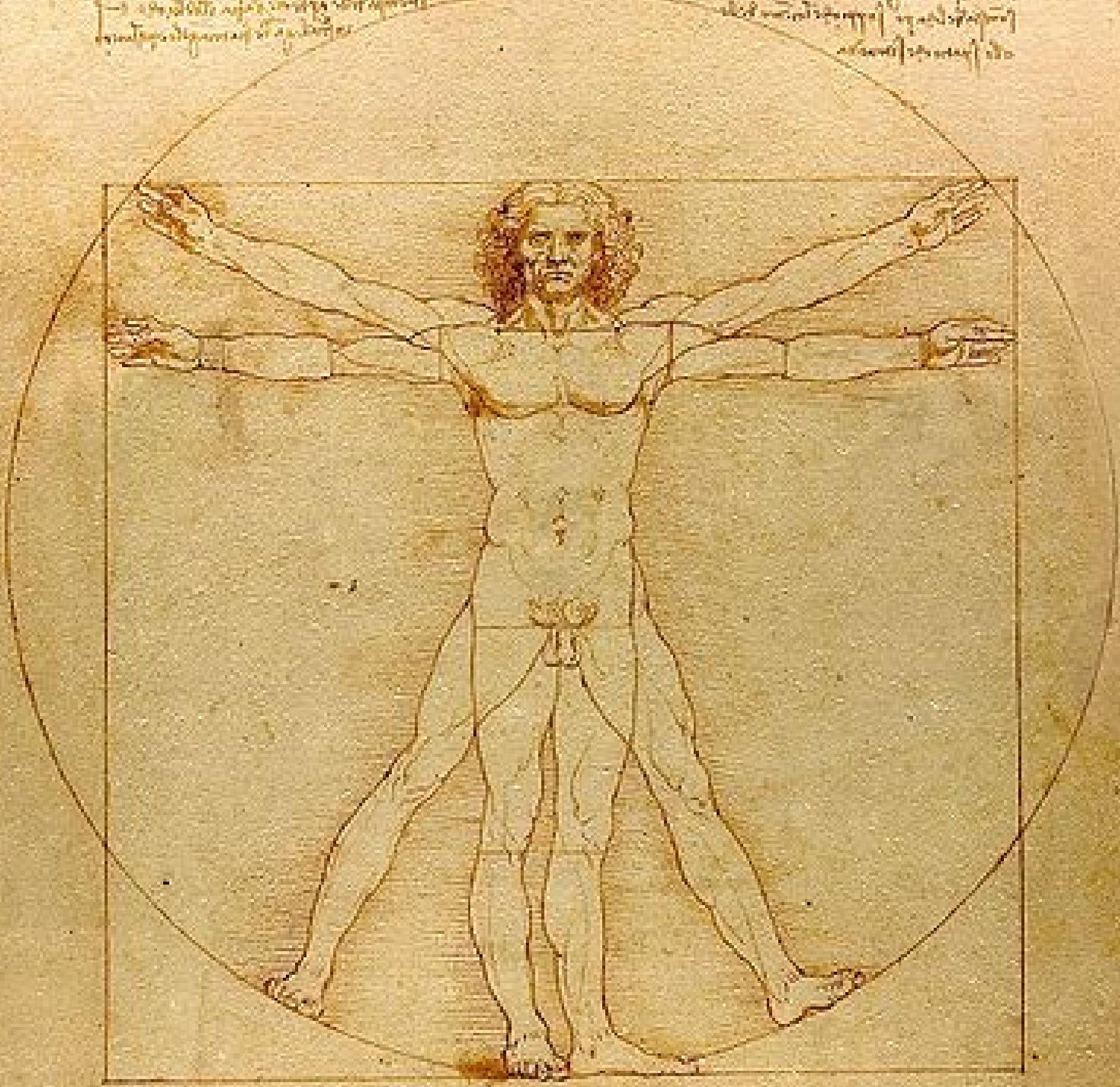
- Bennett, R. (1998). *Investigando los estilos musicales*. Madrid: Akal.
- Blacking, J. (1987). *How musical is man?* London: Faber and Faber.
- Candé, R. (2001). *História universal da música*. São Paulo: Martins Fontes.
- Cliff, T. (1989). The place of popular music within higher education. *Music Teacher Journal*, 68(8), 9-11.
- Cremades, R. (2008). *Conocimiento y preferencia sobre los estilos musicales en los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en la Ciudad Autónoma de Melilla*. Tesis de doctorado no publicada, Universidad de Granada, España.
- Fox, W., & Wince, M. (1975). Musical taste cultures and taste publics. *Youth and Society*, 7, 198-224.
- Griffiths, P. (1995). *Enciclopédia da música do século XX*. São Paulo: Martins Fontes.
- Grout, D., & Palisca, C. (2007). *História da música ocidental*. Lisboa: Gradiva.
- Hargreaves, D., & North, A. (1999). Music and Adolescent Identity. *Music Education Research*, 1 (1), 75-92. Londres: Routledge.
- Lambea, M. (1997). La investigación musicológica en torno a la música tradicional. *Eufonía*, 9, 21-32.
- Lorenzo, O. (2002). *Educación musical no formal a través de la prensa de divulgación general en España*. Tesis de doctorado inédita. Madrid: UNED.
- Massin, J. & Massin, B. (1997). *História da música ocidental*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Napolitano, M. (2002). *História e Música*. Rio de Janeiro: Autêntica.
- North, A., & Hargreaves, D. (2000). Experimental aesthetics and everyday music listening. En D. Hargreaves, & A. North (Eds.), *The Social Psychology of Music* (pp. 84-103). Oxford: Oxford University Press.
- Pais, J. (1998). *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

- Pérez, A. (2008). *Preferencias musicales de alumnos de grado superior de conservatorio: un estudio enmarcado en la Comunidad Autónoma de Andalucía*. Trabajo de Investigación conducente al Diploma de Estudios Avanzados, Universidad de Granada, España.
- Pimentel, C., Gouveia, V., & Pessoa, V. (2007). Escala de preferência musical: construção e comprovação da sua estrutura fatorial. *Psico-USF*, 12 (2), 145-155.
- Quilós, J., & Julián, E. (2003). *Jóvenes entre sonidos. Hábitos, gustos y referentes musicales*. Madrid: INJUVE.
- Rentfrow, P., & Gosling, S. (2003). The Do Re Mi's of Everyday Life: The Structure and Personality Correlates of Music Preferences, *Journal of Personality and Social Psychology*, 84 (6), 1236–1256.
- Ribeiro, H. (2007). *Dinâmica das identidades: análise estilística e contextual de três bandas de Metal da cena rock underground de Aracaju*. Tesis de doctorado no publicada. Salvador: UFBA.
- Tekman, H., & Hortaçsu, N. (2002). Music and social identity. Stylistic identification as a response to musical style. *International Journal of Psychology*, 37 (5), 227-285.
- Tinhorão, J. (1998). *História social da música popular brasileira*. São Paulo: Editora 34.
- Vianna, H. (1988). *Mundo funk carioca*. Jorge Zahar: Rio de Janeiro.
- Wiebe, G. (1940). The effect of radio plugging on students' opinions of popular songs. *Journal of Applied Psychology*, 24, 721-727.
- Wisnik, J. (1999). *O som e o sentido. Uma outra história das músicas*. São Paulo: Companhia das Letras.

Composición: María Angustias Ortiz Molina

Impresión: Impressões e Soluções (Coimbra – Portugal)

Handwritten text in a historical script, likely Latin or Spanish, located at the top of the page above the Vitruvian Man drawing.



Handwritten text located below the Vitruvian Man drawing, above the banner.

ENCUENTRO DE PRIMAVERA

Center for Intercultural Music Arts

JUNTA DE ANDALUCÍA

UGR Universidad de Granada

UNIVERSIDAD DE EDUCACIÓN, INVESTIGACIÓN Y TRABAJO

Handwritten text at the bottom of the page, below the banner.

Handwritten signature or mark in the bottom right corner.