



UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MÚSICAL,
PLÁSTICA Y CORPORAL

TESIS DOCTORAL

**LA MÚSICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA.
UNA PERSPECTIVA DESDE EL MAESTRO ESPECIALISTA**

Presentada por:

Maria Luisa Reyes López

Dirigida por:

Dra. Maria Angustias Ortiz Molina

Dra. Carmen Trigueros Cervantes

Dr. Enrique Rivera García

Granada, Abril de 2005

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: María Luisa Reyes López
D.L.: Gr. 760 - 2005
ISBN: 84-338-3381-2

A Francisco, Adriana y Franky

Agradecimientos

A Carmen Trigueros, que además de dirigir esta tesis me ha proporcionado el ánimo suficiente para llevarla a cabo. Por ser capaz de ser mucho más que una directora.

A Enrique Rivera, que una vez me soñó como profesora universitaria y me ha enseñado tanto el rigor y la profesionalidad como la humanidad de la investigación.

A M^a Angustias Ortíz por su generoso apoyo a lo largo de todo el proceso, a pesar de su delicada salud.

A las maestras y maestros miembros de los grupos de discusión por prestarme su voz para realizar este trabajo.

A Guadalupe, por sus esfuerzos en la transcripción de entrevistas y grupos de discusión.

A mis compañeros y compañeras del área de Didáctica de la Expresión Musical por entender las circunstancias que rodean la finalización de una Tesis Doctoral y descargarme de otras labores.

A todos los amigos y amigas que con su esfuerzo desinteresado me han ayudado en el desarrollo de la investigación y en las labores de corrección.

A mi madre, por iniciarme en los estudios musicales.

A mis alumnos a lo largo del tiempo, que siempre han aportado riqueza a mi vida.

A mi padre, que aunque ya no está entre nosotros es un motor importante en mi vida y siempre deseó que yo fuera doctora.

A mis hijos Adriana y Francisco por ser capaces de renunciar muchos momentos de atención de madre para que se pudiera llevar a cabo esta tesis, por ser los motores de mi vida y por llenarme de cariño cada día.

A Franky, por soportar mis nervios, por levantar mí ánimo, por estar conmigo en los peores momentos y por mostrarme el otro lado de la vida.

ÍNDICE



ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	17
FUNDAMENTACIÓN	
CAPÍTULO 1	
MÚSICA, CULTURA Y SOCIEDAD EN LA ESPAÑA DE NUESTRO TIEMPO	31
1. Introducción.	33
2. Música, experiencia y significado.	34
2.1.- Cultura musical, social y experiencial	34
2.1.1. Cultura social: la postmodernidad.	35
2.1.2. Agentes que configuran la experiencia musical.	38
2.2. El significado social de la música: la jerarquía de los estilos musicales	41
2.3. Música "tradicional", "popular" y "cultura"	43
3. Antecedentes inmediatos de nuestra cultura musical	44
3.1. La situación musical en la posguerra.	45
3.2. La música en España durante la segunda mitad del siglo XX	48
3.2.1. Demandas sociales en el final de la dictadura: 1960-1975	48
3.2.2. La cultura musical española en la transición: 1975-1982	49
3.2.3. La música en la sociedad democrática	50
3.3. Música y medios de comunicación.	51
CAPÍTULO 2	
LA CULTURA CRÍTICA Y LA EDUCACIÓN MUSICAL	57
1. Introducción	59

2. La Investigación en Educación Musical.	60
3. La formación del profesorado	63
3.1. Tendencias y concepciones	64
3.2. La formación del profesorado de música	68
3.2.1. Modos de acceso a la función docente y su relación con la formación musical del profesorado.	72
3.2.2. La formación del profesorado de música anterior a la LOGSE.	77
3.2.3. La LOGSE como motor de la formación del maestro especialista	79
3.2.4. La formación permanente del profesorado de música.	84
4. El plan de estudios de la UGR	87
4.1. La implantación del crédito Europeo	95

CAPÍTULO 3

EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN MUSICAL EN EL MARCO SOCIAL ACTUAL.	97
1. Antecedentes	99
2. La Educación Musical en la LOGSE	102
2.1. La Educación Musical en la Educación Infantil	104
2.2. La Educación Musical en la Educación Primaria	105
2.2.1. Objetivos	106
2.2.2. Contenidos.	107
2.2.3. Criterios de evaluación.	112
2.3. La Educación Musical en la Educación Secundaria Obligatoria	114
2.4. La Educación Musical en el Bachillerato.	114

3. La Ley de Calidad de la Educación.	115
3.1. La Educación Infantil.	119
3.2. La Educación Primaria	120
3.2.1 La Educación Musical en la Etapa Primaria con la Ley de Calidad.	122
3.3 La Educación Secundaria Obligatoria.	129
3.4. El Bachillerato.	131
CAPÍTULO 4	
RETOS DE LA EDUCACIÓN MUSICAL.	133
1. Introducción	135
2. La cultura de los profesores.	136
3. Las exigencias del Maestro de Música en Primaria.	139
4. Competencias necesarias para una asignatura peculiar	143
5. Concepciones de la Educación Musical y su desarrollo en nuestro contexto.	145
6. La Música en la Educación: de objeto a construcción social	151
7. ¿A qué perfil de maestro aspiramos?.	158
CODA	163
PROCESO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	
CAPÍTULO 5	
APROXIMACIÓN AL OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN.	169
1. Objeto y planteamiento de la investigación	171
1.1. Selección del objeto de estudio.	174
1.2. Interrogantes de investigación	175
1.3. El contexto de investigación.	175

1.4. Esquema metodológico de partida y secuenciación temporal de la investigación.	177
2. Reflexiones teóricas sobre la opción metodológica.	179
2.1. La perspectiva interpretativa en investigación educativa . . .	181
2.2. La fenomenología	182
CAPÍTULO 6	
TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	185
1. Justificación.	187
2. El grupo de discusión.	187
2.1. Características del grupo de discusión en nuestra investigación.	191
2.2. Desarrollo de las sesiones de los grupos de discusión. . . .	194
2.3. Nuestra experiencia con los grupos de discusión	195
3. La entrevista.	202
3.1. La entrevista en nuestra investigación.	205
3.2. Nuestra experiencia con las entrevistas.	206
CAPÍTULO 7	
ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.	209
1. Introducción.	211
2. El análisis de los grupos de discusión	212
3. El análisis de las entrevistas.	214
4. El análisis de datos cualitativos asistido por el programa: NIDIST VIVO	215
CAPÍTULO 8	
CONSIDERACIONES ÉTICAS Y CRITERIOS DE RIGOR.	221
1. Consideraciones éticas.	223
2. Criterios y estrategias de rigor	225

3. El papel de la investigadora	227
3.1. Mi historia de vida.	228

INFORME DE INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 9

APROXIMACIÓN A LA PRODUCCIÓN DEL DISCURSO	243
1. Introducción	245
2. Teorías emergentes. Creación de nudos libres	245
3. La secuencia de producción de los discursos.	247
3.1. Grupo 1: La experiencia en el aula	248
3.2. Grupo 2: Los maestros noveles.	256
4. Nuestras primeras impresiones	270

CAPÍTULO 10

LA VOZ DE LOS PARTICIPANTES	273
1. Introducción	275
2. Organización de la información.	276
2.1. Identificación y definición de los nudos utilizados	276
3. La voz de los participantes.	281
3.1. Grupo 1: La experiencia en el aula.	282
3.1.1. Nivel de participación	282
3.1.2. Focos de interés de cada uno de los participantes .	283
3.1.3. Fracciones identificadas	297
3.2. Grupo 2: Los maestros noveles.	300
3.2.1. Nivel de participación.	300
3.2.2. Focos de interés de cada uno de los participantes .	301
3.2.3. Fracciones identificadas	313
4. A modo de recapitulación.	315
5. Estudio de los principales focos de interés.	316

5.1.- Valor social	316
5.2.- Desarrollo profesional	318
5.3.- Ámbito escolar.	319

CAPÍTULO 11

PERCEPCIONES DEL PROFESORADO	321
1. Introducción.	323
2. El marco de referencia: del vacío legal hasta la LOGSE.	324
3. Los protagonistas: formación y estatua profesional.	327
3.1. El punto de partida: la propia formación	327
3.2. El estatus profesional: un reto a conseguir.	335
4. El Currículo en la acción.	341
4.1. Finalidad de la música en Primaria	343
4.2. Objetivos	345
4.3. Contenidos y metodología	349
4.4. La evaluación	356
4.5. Los inconvenientes cotidianos.	359
5. Consideración social de la Educación Musical	362
5.1. El valor curricular: las materias instrumentales y las "marías"	363
5.2. Valoraciones de la Educación Musical desde el marco social.	368
5.3. Los valores educativos en la música	373
5.4. Síntesis e ideas para la reflexión.	378

CAPÍTULO 12

PROFUNDIZANDO EN LOS DISCURSOS A TRAVÉS DE LA NEGOCIACIÓN	393
1. El sentido de la negociación	395
2. El análisis de las entrevistas.	397
3. Entrevista 1: el peso de la realidad	398
4. Entrevista 2: el poder de la ilusión	405

5. Entrevista 3: el camino de la profesionalización	411
6. Entrevista 4: la continua reivindicación	417
7. Entrevista 5: buscando el propio espacio	423
9. Aportaciones de las entrevistas a la investigación	426

REFLEXIONES FINALES

CAPÍTULO 13

A MODO DE CONCLUSIÓN.	433
1. Introducción.	435
2. Reflexiones finales.	436
3. Prospectivas de investigación	444
4. Aprendizajes del proceso	446

BIBLIOGRAFÍA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	455
LEGISLACIÓN UTILIZADA	472

ANEXOS

ANEXO 1: Carta de invitación	477
ANEXO 2: Interrogantes para la sesión de discusión	479
ANEXO 3: Hoja de recogida de datos.	481
ANEXO 4: Nudos libres. Grupo 1.	483
ANEXO 5: Nudos libres. Grupo 2	485
ANEXO 6: Ejemplo de codificación.	487

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

La clase de música no es una isla perdida en un universo sin dueño. La clase de música debe ser concebida como un espacio de intercomunicación facilitado por un lenguaje que es propio de todas las personas, y, que sin ser universal, pertenece al ser humano por derecho propio. La música es un fenómeno innato al ser humano, que se presenta de forma espontánea en los primeros años de la infancia y acompaña al hombre en la mayor parte de los acontecimientos de su ciclo vital, independientemente de su grado de desarrollo cultural. El significado y el valor de la música vienen absolutamente determinados por el contexto social que la genera.

Comprender la realidad dentro del aula de música significa analizar los diferentes agentes que forman la "personalidad" musical y social de las personas implicadas. En esta tesis pretendemos comprender y analizar las visiones educativas que guían a los docentes de música en su práctica cotidiana. Queremos explicitar los supuestos educativos y musicales que mueven las actuaciones de los maestros dentro del aula para comprender las relaciones que se establecen entre los docentes y el marco social concreto donde desarrollan su labor educativa.

Desde este espacio reflexivo, nuestra intención es proporcionar una visión general de los diferentes mundos culturales que actúan en los intercambios cotidianos dentro de la escuela, entendida como un cruce de culturas, donde se provocan tensiones y se construyen significados (Pérez Gómez 1998a) y donde lo que el alumnado aprende va más allá de lo prescrito por el currículo establecido, y está marcado por la influencia de las diferentes culturas que convergen en la escuela.

El aula de música es especialmente sensible a la influencia de las diferentes culturas debido, en gran parte, al interés potencial que la materia tiene para los más jóvenes, que según las últimas investigaciones dedican una importante parte de su tiempo libre al consumo de música sintiéndose conocedores de la materia (Rodríguez-Quiles 2004). Sin embargo, no podemos dejar de considerar en acuerdo con autores como Younnis (1993), Imberty (2000), Porta (2001), Vilar (2004), etc., que, nuestra sociedad, a través de los medios de comunicación de masas, utilizan la música con una intención claramente mercantilista, proporcionando al alumnado un entorno sonoro que transforma a los individuos en consumidores pasivos de música y que corre el riesgo de llegar a impedir el reconocimiento de las diferentes culturas dificultándose por tanto la comunicación y la comprensión del entorno más cercano.

El contexto se convierte para el educador musical en un factor de significativa importancia, siendo necesaria una profunda reflexión tanto, sobre los usos que la música ha alcanzado a raíz de los cambios acaecidos en la sociedad de nuestro tiempo, como sobre los valores que los diferentes estilos

musicales transmiten al alumnado. Una reflexión que promueva un concepto de cultura dinámico, que se construya con la unión y el cruce de diferentes comunidades; como un espacio donde lo local y lo global se encuentren, a través de la negociación, para dar respuesta a las necesidades educativas de nuestra sociedad globalizada (Digón 2003).

Desde la conciencia de que el arte incide en la sociedad de un modo más profundo que la mera producción de objetos bellos, y a pesar de la separación que se produce en la sociedad occidental entre los procesos artísticos y sus resultados, queremos explicitar las situaciones que vive el maestro de música. Esta investigación pretende buscar la colaboración de los maestros y maestras para que nos ayuden a conocer sus teorías implícitas sobre la acción educativa. Además, desde su voz, queremos conocer la percepción que tienen sobre la situación "real" de la educación musical en el marco de nuestra sociedad.

La tesis está organizada en tres grandes apartados. El primero consiste en una revisión teórica donde se tratan los temas principales que han servido de referencia para la investigación. Lo hemos denominado **FUNDAMENTACIÓN**. Partiendo de la distinción realizada por Pérez Gómez (1998a) de los tipos de culturas que confluyen en la escuela y referidos a sus modos de transmisión, hemos dividido nuestro marco teórico en cuatro grandes capítulos: 1) *Música cultura y sociedad en la España de nuestro tiempo*; donde pretendemos describir la evolución que ha sufrido la cultura experiencial y social durante las últimas décadas en nuestro país. 2) *La cultura crítica y la educación musical*; entendido como el espacio que aloja la alta cultura de la investigación y la formación del profesorado. 3) *Música, educación y currículo*; donde pretendemos reflejar los marcos de referencia impuestos por las culturas académica e institucional y 4) *Retos de la Educación Musical en el marco social actual*; que pretende ser un espacio de reflexión sobre los retos que enfrenta el profesorado de música y las teorías que les iluminan.

De forma esquemática, los contenidos tratados en cada capítulo son los siguientes:

Capítulo 1. Música, cultura y sociedad en la España de nuestro tiempo: está dividido en dos grandes bloques; el primero, titulado *Música, experiencia y significado*, en el que se parte de la definición del papel de la escuela como cruce de culturas. En él se delimita el significado social de la música como experiencia y se describe el marco social e ideológico donde se desarrolla: la postmodernidad. Posteriormente señalamos los principales agentes que configuran la experiencia musical, analizando el significado de la música como construcción social e indicando la clasificación dicotómica y jerarquizada de los estilos musicales que han generado la mayoría de los análisis de la música hasta nuestros días.

El segundo bloque, *antecedentes inmediatos de nuestra cultura musical*, pretende hacer un recorrido por las referencias inmediatas de la cultura experiencial en cuanto a música que se ha producido en nuestro país, y que

consideramos fundamental para la comprensión de la realidad actual. A pesar de la homogenización que los medios de comunicación de masas han realizado en nuestro entorno sonoro, las peculiares circunstancias sociales y políticas de nuestra sociedad en el pasado, van dar lugar a un significativo retraso y a un marcado aislamiento que han condicionado el desarrollo musical de nuestro entorno. En un primer momento definiremos el mapa sonoro de la postguerra, y en un segundo momento, siempre mediado por el desarrollo de los medios de comunicación, estudiaremos tres etapas fundamentales: el final de la dictadura, la transición y la sociedad democrática. Hemos hecho esta clasificación, porque como indica Lorenzo (2002), es necesario atender a la gran cantidad de acontecimientos significativos que se producen en este periodo, en el que nuestro país, partiendo de un considerable retraso social y cultural, se incorpora a la comunidad europea como socio de pleno derecho. Reservamos dentro de este espacio un epígrafe para tratar la importancia que tiene en nuestra sociedad la relación entre la música y los medios de comunicación.

Capítulo 2. La cultura crítica y la Educación Musical: definiendo la cultura crítica o alta cultura como cultura reflexiva productora de los significados acumulados por los grupos humanos a lo largo de la historia (Pérez Gómez 1998a), el objetivo de la misma va a ser transformar las culturas académica e institucional para promover su adaptación a las cambiantes realidades sociales, contemplando la educación desde un punto de vista holístico e integrador, acorde con la cultura social y experiencial que en la actualidad está dominada por los medios de comunicación. Hemos dividido este espacio en tres secciones que tienen como denominador común su vinculación con el mundo universitario, ya que es la universidad el medio responsable de transformar los viejos esquemas de la racionalidad moderna para adaptarlos a los nuevos marcos simbólicos de referencia en torno a la educación.

La primera sección expone la evolución de las tendencias de investigación en Educación Musical, atendiendo de manera especial a nuestro contexto inmediato.

La segunda, se centra en la formación del profesorado, esbozando en primer lugar un recorrido por las tendencias actuales en formación de profesorado en general, para más adelante tratar los aspectos de la formación específica del profesorado especialista. La urgencia de la implantación de la LOGSE provocó la creación de unos modos de acceso a la función docente, que han condicionado una formación peculiar de una parte del profesorado y que consideramos necesario analizar para cumplir los objetivos de nuestro trabajo. Atendemos a la formación del profesorado de música desde tres ámbitos diferenciados: los docentes formados con anterioridad a la LOGSE; los que se han formado a partir de la misma; y como final la situación en la que se encuentra la formación permanente del profesorado especialista.

Para finalizar, en la tercera sección, analizamos el plan de estudios que propone la Universidad de Granada para la consecución de la titulación de maestro especialidad Educación Musical, pues consideramos este plan como

parte de nuestro contexto de investigación, además de servir como modelo del contexto general, social y educativo al que nos estamos refiriendo. No podemos dejar de reseñar algunas pinceladas sobre el proceso que en la actualidad se vive en las Universidades con la implantación del Crédito Europeo.

Capítulo 3. Música, educación y currículo: en este espacio definimos el contexto general de la realidad educativa en nuestra sociedad, que está señalado por las directrices marcadas por la LOGSE. Esta Ley representa el primer intento de ordenar la totalidad del sistema Educativo de una forma global. Así mismo introduce los valores del constructivismo y el cognitivismo, procurando compensar las desigualdades y buscando una mayor implicación de los sectores participantes en el hecho educativo. Necesitamos por tanto hacer un análisis general del marco educativo actual, así vamos a presentar algunas consideraciones en torno al sistema surgido a raíz de la LOGSE analizando los aspectos específicos de la Educación Musical tanto en esta ley como en la posterior reforma generada con la LOCE. Señalamos también los antecedentes que, aunque fallidos en su aplicación, provocaron la inclusión de la música en el currículo de la educación general.

Capítulo 4. Retos de la Educación Musical: una vez descritos los diferentes factores que definen la "musicalización" de la sociedad, y tras haber analizado los procesos que nos han llevado, dentro de nuestro contexto concreto, a la actual situación educativa y social en relación con la música; nos proponemos en este espacio reflexionar sobre los retos a los que se está enfrentando la Educación Musical en este momento y que se derivan, por una parte de las actuaciones anteriores marcadas por el retraso y el desinterés y por otra de las características derivadas de una sociedad en continuo cambio, globalizada y controlada por los medios de comunicación de masas. Vamos a prestar especial atención a la situación del profesor que, formado social e institucionalmente dentro de los esquemas del pasado reciente, se ve obligado a transformar su realidad para hacer frente a las expectativas de esta nueva sociedad.

Analizamos la cultura de los profesores como grupo social y agente significativo a la hora de definir las relaciones que se establecen dentro de la escuela, y que actualmente está permanentemente amenazada por los cambios y contradicciones de una sociedad móvil, que les provoca una permanente inseguridad. El maestro de música en la etapa de educación Primaria se ve sometido a una serie de exigencias a las que debe responder y para las que no encuentra puntos de referencia, haciendo que su labor resulte aún más complicada.

Señalamos también las competencias necesarias para desarrollar una disciplina con características singulares, y esbozamos el desarrollo que han sufrido las concepciones de la Educación Musical en nuestro contexto a través de las propuestas de diferentes autores.

Para finalizar, proponemos reflexiones sobre el perfil de maestro especialista en Educación Musical que nos parece más adecuado a las demandas sociales de nuestro tiempo. Entendemos que las características de estos nuevos docentes apuntan hacia un profesional reflexivo, capaz de responder a la diversidad cultural de la sociedad, donde el pensamiento sobre cuestiones ideológicas debe iluminar el camino para diseñar una formación del profesorado que capacite a los docentes para impartir un currículo de música acorde con las demandas educativas de la sociedad.

En un último espacio, al que denominamos CODA, recopilamos nuestras ideas sobre el sentido de las reflexiones que realizamos en la fundamentación, explicando el tratamiento que hacemos de la música como una creación social que representa los intercambios sociales que la provocan.

El segundo apartado lo hemos titulado **PROCESO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN**. Desde un enfoque globalizador hemos prescindido de realizar el tradicional marco metodológico fundiendo en un mismo espacio tanto las reflexiones sobre las opciones metodológicas como la descripción detallada de la propia experiencia investigadora.

Este espacio está formado por otros cuatro capítulos que se organizan de la siguiente forma:

Capítulo 5. Aproximación al objeto de la investigación: partiendo del primer planteamiento de la investigación, describimos el proceso de selección del objeto de estudio, explicitando nuestros interrogantes de investigación y describiendo el contexto general donde se desarrolla. Una vez seleccionado el objeto de estudio ha sido necesario elaborar un esquema metodológico de partida y una secuenciación temporal de la investigación. La selección del objeto de estudio condiciona la opción metodológica a seguir. En este caso desde una perspectiva interpretativa hemos optado por un estudio de corte fenomenológico.

Capítulo 6. Técnicas de recogida de información: en primer lugar justificamos la elección de los diferentes instrumentos de recogida de información, para en un segundo momento describir tanto las características generales de cada una de ellas, como nuestra experiencia concreta en el desarrollo y aplicación de las mismas. Las técnicas seleccionadas han sido el grupo de discusión y la entrevista.

Capítulo 7. Análisis de la información: dedicamos este espacio a explicar los procedimientos de análisis que vamos a seguir tanto para los grupos de discusión como para las entrevistas. Aunque hemos optado por realizar un informe de investigación que incluye la explicación detallada de los procesos de análisis, en este capítulo exponemos nuestros referentes teóricos sobre el análisis y describimos la importancia que ha tenido para nosotros contar con la ayuda del programa informático de análisis de datos cualitativos NUDIST VIVO.

Capítulo 8. Consideraciones éticas y criterios de rigor: para desarrollar correctamente una investigación cualitativa es necesario reflexionar sobre los dilemas éticos que el investigador debe abordar a lo largo del proceso. En este capítulo hacemos explícito el código ético por el que nos regimos, y que dotará de rigor a nuestra investigación. Conscientes de que la investigación cualitativa contempla el papel que juega el investigador dentro del proceso de investigación señalando que los datos no existen con independencia del sujeto que los recoge, hemos decidido incluir en este espacio la autobiografía de la investigadora. Incluir esta autobiografía tiene por objeto proporcionar al lector de este trabajo los datos necesarios para comprender las lentes a través de las cuales se percibe la realidad estudiada.

El tercer espacio global se ocupa del **INFORME DE INVESTIGACIÓN**.

Con objeto de ser coherentes con nuestros referentes teóricos (método comparativo constante Strauss y Corbin, 1990) y con nuestros compromisos de rigor de mostrar todo el proceso seguido, tanto para el tratamiento y análisis de los datos como para la elaboración de las posteriores reflexiones; pretendemos, en este espacio realizar un modelo de análisis/informe progresivo.

Hemos optado por esta denominación atendiendo a nuestro interés de ir describiendo progresivamente las estrategias de análisis que vamos utilizando y las tomas de decisiones que realizamos. Paralelamente elaboraremos un informe, paso por paso para describir los diferentes conceptos que van surgiendo en cada fase del análisis. Con esta estrategia cubrimos un doble objetivo: por una parte mostraremos el proceso de saturación de la teoría emergente en cada fase; y por otra permitiremos al lector ir elaborando sus propias reflexiones a la vista de los datos. Reflexiones que, podrán coincidir en mayor o menor medida con las que presentaremos en el informe y podrán llegar o no a planteamientos similares a los nuestros, pero que en todo momento enriquecerán el campo estudiado y garantizarán el rigor de la investigación.

Para la elaboración de este informe nos decantaremos por lo que Krueger (1991) denomina un estilo de informe interpretativo, que se basa en el informe descriptivo con el añadido de comentarios que explican lo que quieren decir los datos; la estructura del informe se caracteriza por ir de lo global a lo específico, de manera que permita tener una primera visión general de la realidad estudiada y de la producción de los discursos. Posteriormente una visión contextualizada de aspectos más puntuales, para entender su sentido y significado; porque como indica el citado autor, la primera y principal función de un informe de investigación es la de comunicar los resultados.

Taylor y Bogdan (1986) señalan que el análisis de los datos debe ser un proceso en continuo progreso en la investigación cualitativa. La recolección y el análisis de los datos van de la mano. El proceso de análisis intensivo se ha comenzado lo antes posible, con el objeto de poder tomar contacto con los informantes en caso de ser necesario.

Para Stake (1998) no existe un momento determinado en el que se inicie el análisis de los datos, ya que éste consiste en dar sentido y aportar nuestras impresiones y reflexiones sobre los datos obtenidos, y esta operación, en muchas ocasiones, se realiza simultáneamente a la obtención de los datos (grupos de discusión y entrevistas en nuestro caso), y el análisis sigue una y otra vez, aunque en un determinado momento nos centremos más en él que en otra cosa, dando como resultado un informe.

"La página no se escribe sola, sino cuando se descubre, y se somete a análisis, el ambiente adecuado, el momento adecuado, mediante la lectura repetida de las notas, con la reflexión profunda, para que después se revele el sentido y se nos escriba la hoja"

(Stake, 1998, p. 69).

Partiendo siempre de lo genérico a lo más concreto, hemos organizado el informe en torno los siguientes momentos:

Capítulo 9. Aproximación a la producción del discurso: en este espacio abordaremos el primer paso del análisis. La primera operación consiste en comparar la información obtenida, intentando dar un denominador común, más o menos conceptual, al conjunto de fragmentos que comparten una misma idea. Para realizar la primera aproximación al contenido de los discursos, no hemos partido de ideas preconcebidas generadas por una codificación previa, sino que, por el contrario, el proceso de inspección de los datos ha ido generando los focos de interés más relevantes. El resultado de este análisis se plasmará en una primera aproximación a la producción de los discursos que tiene como objetivo reconstruir los marcos de referencia mediante los que se ha construido el sentido. Mostraremos la evolución discursiva de cada uno de los grupos de discusión. Finalizaremos con una reflexión sobre las impresiones que nos provoca este primer paso de análisis.

Capítulo 10. La voz de los participantes: pasando a un nivel más profundo de análisis, en este capítulo mostraremos la integración de categorías a través de la creación de un árbol que representa las relaciones establecidas entre las mismas a través de sus propiedades. Esta nueva organización de la información nos permitirá realizar un análisis más profundo y enfocado desde diferentes ángulos. Comenzaremos con el análisis de los participantes, ocupándonos en primer lugar de revisar el nivel de participación de cada uno de ellos; para en segundo lugar indicar los puntos del discurso que provocan el interés de cada participante, además de señalar las posturas dentro del grupo que adoptan. Finalmente analizaremos los focos de interés de cada uno de los grupos realizando una comparación entre ambos.

Capítulo 11. Percepciones del profesorado: con objeto de completar el proceso de análisis hemos procedido a realizar un nivel de análisis más profundo para delimitar la teoría. A través de la codificación selectiva hemos realizado un proceso de reducción de unas categorías en otras de un nivel conceptual superior, focalizando la teoría para cumplir con el criterio de parsimonia. Presentamos en este espacio los diferentes temas objeto de

discusión en el desarrollo de los grupos. En primer lugar vamos a describir e interpretar la visión que los maestros y maestras tienen del marco legal en que se sustenta su propia actuación docente. En un segundo momento nos ocuparemos de señalar la auto-percepción de los protagonistas, tanto en relación con la propia formación inicial como con el desarrollo profesional. A continuación, pasaremos a la descripción y el análisis de todos los elementos que condicionan la puesta en acción del currículo establecido. Par finalizar estudiaremos el modo en que el profesorado vive la consideración que la Educación Musical recibe desde diferentes ámbitos como el currículo y la sociedad. Un último punto de este apartado presenta las ideas para la reflexión que han surgido de la comparación de la información obtenida en los grupos de discusión con nuestros referentes teóricos. Para realizar esta comparación la totalidad de documentos incluidos en la fundamentación han sido codificados a tendiendo a un nuevo árbol de categorías resultante del informe denominado "percepciones del profesorado". Estas primeras ideas han sido ofrecidas a los participantes para la posterior negociación.

Capítulo 12. Profundizando en los discursos a través de la negociación: hemos tomado la decisión de negociar nuestro informe del grupo de discusión, a pesar de considerar que los grupos de discusión albergan en su interior una forma de negociación, por ser una herramienta metodológica que lleva implícita la tendencia a lograr ciertos consensos verbales. No obstante, como investigadores, hemos querido tener la ocasión de contrastar nuestra interpretación, tanto de lo sucedido en la realización de los grupos como de las diferentes realidades que los participantes nos han mostrado. También hemos ofrecido para su negociación unas primeras reflexiones donde habíamos relacionado la información obtenida desde los grupos con nuestros referentes teóricos. La negociación del informe es el momento más enriquecedor tanto para el investigador como para los participantes, por ser el espacio donde se ponen de manifiesto las claves de mejora y la reconstrucción del conocimiento analizado. Partiendo de la negociación se han realizado cinco entrevistas focalizadas. En cada una de ellas, y tras negociar el informe, hemos profundizado en los aspectos relevantes que surgieron desde el grupo de discusión. Cada una de las entrevistas negociadoras representa un enfoque y un matiz diferente ante una misma realidad. Para redactar los informes del análisis de las entrevistas negociadoras hemos otorgado un nombre ficticio a cada uno de los participantes. Este nombre pretende ser un reflejo de algún rasgo personal o profesional que nos haya llamado la atención de cada uno.

La situación relajada de comunicación lograda en las entrevistas ha dado como resultado la aclaración y el descubrimiento de algunos temas que, o bien permanecieron ocultos, o no se habían terminado de definir a través de los grupos.

Capítulo 13. A modo de conclusión: abrimos en este capítulo un espacio de reflexión general. Se presentan una serie de reflexiones surgidas tras la comparación y el contraste de los conceptos recogidos en el marco teórico con los resultados de los análisis tanto de los grupos de discusión como

de las entrevistas negociadoras. Las ideas expuestas no tienen un carácter definitivo ni exhaustivo, pero sí pueden ser utilidad para generar la reflexión que promueva cierto cambio en todos los que tenemos en nuestras manos la capacidad para mejorar la práctica. Indicamos en un segundo momento las diferentes líneas de trabajo que surgen a partir de esta investigación. Para finalizar, ofrecemos a los lectores algunas reflexiones sobre las vivencias durante el proceso de tesis con la intención de plasmarlas por escrito y facilitar el camino a los investigadores futuros.

PRIMERA PARTE



FUNDAMENTACIÓN

CAPÍTULO 1

MÚSICA, CULTURA Y SOCIEDAD EN LA ESPAÑA DE NUESTRO TIEMPO

1. Introducción

2. Música, experiencia y significado

- 2.1. Cultura musical, social y experiencial
 - 2.1.1. Cultura social: la postmodernidad
 - 2.1.2. Agentes que configuran la experiencia musical
- 2.2. El significado social de la música: la jerarquía de los estilos musicales
- 2.3. Música "tradicional", "popular" y "culta"

3. Antecedentes inmediatos de nuestra cultura musical

- 3.1. La situación musical en la posguerra
- 3.2. La música en España durante la segunda mitad del siglo XX
 - 3.2.1. Demandas sociales en el final de la dictadura: 1960-1975
 - 3.2.2. La cultura musical española en la transición: 1975-1982
 - 3.2.3. La música en la sociedad democrática
- 3.3. Música y medios de comunicación

1. Introducción

La innegable crisis social, económica, política y cultural que vive nuestro entorno repercute de manera directa en la vida de la escuela y en la situación cotidiana de los docentes. La tradicional función del sistema educativo, por una parte como mediador cultural entre la sociedad y las nuevas generaciones y por otra como agente activo en el desarrollo de éstas, se ha visto afectada por los cambios introducidos en los procesos de socialización por la revolución electrónica y sus principales agentes: los medios de comunicación de masas. Los docentes, en este contexto, se encuentran desconcertados y arrinconados, dentro de una institución reticente a los cambios, que a su vez está inmersa en una sociedad que desde las concepciones neoliberales y su primordial atención a la vida económica pone poco interés en los aspectos educativos (Pérez Gómez 1998a).

La tradicional escasa exigencia de la sociedad hacia la escuela está comenzando a experimentar un cambio significativo. Hasta el momento se conformaba con que ejerciera las labores de clasificación y guardería, pero desde la problemática social (inmigración, integración de culturas, violencia doméstica y juvenil, etc.) se están comenzando a demandar soluciones integrales que contemplan nuevos planteamientos educativos que la escuela debe apresurarse a asumir a pesar de la tradicional lentitud de sus movimientos.

Por otra parte, el papel de la cultura pública en la vida social está en un momento de redefinición y está provocando cambios radicales en la configuración de la cultura.

"Antes había una cultura popular -el folklore- y la alta cultura, de Goethe y Mozart; y ahora hay, en el campo los restos del folklore, en la ciudad cultura de masas y en algunos suburbios caros textos de Goethe y Mozart. La cultura de masas es el Parque Jurásico."

(Racionero, 1993, en Pérez Gómez, 1998a, p. 12)

La visión de la realidad está mediada por la interpretación de la cultura que se vivencia como algo provisional, inestable y contingente y que además repercute en la vida de la escuela entendida como *"...un cruce de culturas, que provoca tensiones, aperturas, restricciones y contrastes en la construcción de significados"* (Ibidem, p. 12).

En la escuela, se aprende algo distinto de los contenidos del currículo (Apple, 1989; Torres, 1991; Pérez Gómez, 1998a) y la responsabilidad de lo que los alumnos aprenden en la escuela recae sobre la influencia que las diferentes culturas ejercen en ella. Pérez Gómez (1998a) distingue cinco tipos de culturas atendiendo a su modo de transmisión y a los lugares simbólicos que las acogen, y son:

"...cultura crítica: alojada en las disciplinas científicas, artísticas y filosóficas;...cultura académica: reflejada en las concreciones que constituyen el currículo;...cultura social: constituida por los valores hegemónicos del escenario social;...cultura institucional: presente en los roles, normas, rutinas y ritos propios de la escuela como institución social específica;...cultura experiencial: adquirida por cada alumno a través de la experiencia en los intercambios espontáneos con su entorno."

(Pérez Gómez, 1998a, p.17)

La música, por su carácter de lenguaje, se encuentra inmersa en la mayoría de los intercambios culturales en la sociedad de la comunicación, y la Educación Musical no puede dejar de atender a los aspectos contextuales que configuran la experiencia musical tanto a nivel colectivo como individual.

Trataremos, por tanto, de describir en este espacio cuál ha sido la andadura de las culturas musicales a nivel social y experiencial de las personas que en la actualidad tienen en sus manos la responsabilidad de la Educación Musical. Además de intentar comprender las experiencias musicales que proporciona, a la población general, nuestro contexto social inmediato.

2. Música, experiencia y significado

La experiencia musical a nivel personal y social ha condicionado la situación de la Educación Musical tanto en el diseño del currículo como en la implementación del mismo. El discurso educativo-musical sería del todo inútil si no establecemos las relaciones oportunas entre las diferentes culturas que se cruzan en el marco escolar. En la medida en que seamos capaces de analizar detalladamente los diferentes factores que están condicionando la realidad de nuestras aulas en el contexto concreto de nuestra sociedad, podremos empezar a comprender las contradicciones que los diferentes enfoques culturales producen en los procesos educativos, y las respuestas a los interrogantes del profesorado especialista se irán delimitando en la manera en que hagamos explícitas las contradicciones y la complejidad de nuestro mundo globalizado y su repercusión en las aulas.

En este espacio vamos a definir tanto la trayectoria histórica como la realidad actual de las culturas musicales producidas por los grupos sociales dominantes, su evolución y su situación dentro de la cultura social de nuestro tiempo marcada por los discursos del "postmodernismo".

2.1. Cultura musical social y experiencial

Tomaremos como punto de partida la definición de cultura social propuesta por Pérez Gómez (1998a) que la considera como un conjunto de significados y comportamientos dominantes en el contexto social sin poder considerarse actualmente como única y homogénea, y siendo conscientes de que está llena de fisuras y contradicciones. *"La cultura social es la ideología cotidiana que corresponde a las condiciones económicas, políticas y sociales de la postmodernidad"* (Ibidem, p.79).

Inducidos por el contexto, mediante los intercambios con el medio tanto familiar como social que rodea la existencia, los individuos configuran de una forma particular los significados que atribuyen a la cultura dominante. De esta forma se construye lo que llamaremos cultura "*experiencial*" (Ibidem, p. 199). Esta cultura será el reflejo de la cultura social de su comunidad, asimilada y transformada a través de la experiencia individual y estrechamente vinculada al contexto.

A partir de las teorías constructivistas se consensúa la opinión de que la representación simbólica de la realidad de los individuos no nace desde cero sino desde el acervo cultural acumulado que es enriquecido de generación en generación. Se plantea la necesidad de una interacción entre las experiencias libres y espontáneas y un escenario organizado para que se pueda conservar una determinada forma de cultura y estructura social teniendo en cuenta que se corre el riesgo de imponer como incuestionables las rutinas y los valores de la cultura dominante. Las necesidades biológicas y las exigencias afectivas se convierten en el motor que lleva al individuo al conocimiento de las características de su particular escenario vital (Pérez Gómez, 1998a).

Concretaremos a continuación las características de la cultura social postmoderna y analizaremos la andadura de nuestra cultura social en lo que a música se refiere, a fin de delimitar el marco en que se producen las experiencias musicales de las generaciones que conviven en la escuela primaria.

2.1.1. Cultura social: La postmodernidad

En los últimos tiempos, los diversos discursos conocidos como "postmodernismo" han influenciado todos los ámbitos de la vida, (el arte, la música, la educación, la lengua, la literatura, la danza, los juegos, la arquitectura, etc.); por ello es necesaria una clarificación conceptual del término "postmodernidad"; lo que quedaría incompleto si no realizamos una breve referencia a sus orígenes: la modernidad.

El origen de la corriente postmoderna ha sido abordado desde dos perspectivas distintas, la primera podemos verla reflejada en Habermas citado por Lyon (1996) que considera que la modernidad es un proyecto incompleto, que no puede darse por acabado tan fácilmente, siendo la postmodernidad una continuación de la modernidad, o por Flecha (1992), que considera que la postmodernidad a pesar de haberse presentado con la aureola de lo más nuevo, futurista y rompedor, no presenta una superación de la modernidad, sino una de las tradicionales reacciones contra la misma. En la segunda, en clara oposición al enfoque anterior, autores como Pérez Gómez (1994c) y Blanco (1996), estiman que la concepción postmoderna no puede asumirse como el resultado de la crítica interna al pensamiento moderno, sino que se caracteriza por cierta discontinuidad y relativa independencia del modernismo, al considerar que la aparición de nuevas condiciones sociales, políticas y económicas han llevado a reconceptualizar todo el sistema de valores sociales y

personales en que se asentaba la modernidad. Pero en cualquier caso, para comprender la postmodernidad, es fundamental tener presente los aspectos relevantes de la modernidad.

La modernidad se refiere al orden social que surgió tras la Ilustración, Lyon (1996), y ha estado caracterizada por la importancia concedida a la razón¹, considerada como "*un instrumento privilegiado en manos del ser humano que le permite ordenar la actividad científica y técnica y el gobierno de las personas, y la administración de las cosas, sin el recurso a fuerzas y poderes externos o sobrenaturales*" (Pérez Gómez, 1998a, p.21); y su proyecto social e histórico como recoge Hargreaves (1996) citando a Habermas y Harvey, se desarrolló, sobre todo, en nombre de la emancipación social y la superstición de los tiempos premodernos.

La crisis de la modernidad, situada en sus inicios en los años setenta, empieza a manifestarse en la vida económica, política y de organización (Hargreaves, 1996):

- En la *economía* con la aparición de nuevas naciones industrializadas no occidentales, empezó a resultar mucho más difícil competir con los costes laborales inferiores y la superior tecnología de sus competidores de ultramar.
- En la *política* la influencia de la crisis en las economías occidentales se deja notar y provoca cambios en los sistemas educativos y de bienestar social.
- En la *organización* se acusa a las burocracias de las empresas y los Estados de perpetuar la ineficacia y las injusticias económicas.

Según Charles Taylor citado por Hargreaves (1996), el malestar de la modernidad corresponde al predominio abrumador de la razón instrumental en las organizaciones y en la vida social en general, por ello Lyotard (1990) señala que uno de los objetivos de la condición postmoderna es perseguir la emancipación progresiva de la razón y la libertad.

No se debe olvidar que ha existido una larga tradición de apoyo al modernismo como recoge Giroux (1992b); y algunos de sus mejores representantes son tan diversos como Marx, Baudelaire y Dostoievski; que sobre la base de la universalización de la razón y los discursos totalizadores de emancipación, han proporcionado un argumento cultural y político para ensalzar la cultura occidental como sinónimo de civilización y progreso. Lyon (1996) nos recuerda que con el advenimiento de la modernidad, no sólo la magia y el misterio desaparecen, sino también la autoridad y la identidad se desvanecen.

¹ Lyotard (1990), nos recuerda que la razón dentro de la modernidad estará inscrita en el orden social, político y económico.

Intentar definir el postmodernismo, como apuntan Urdanibia (1990); Giroux (1992); Gervilla (1993); Hargreaves (1996) y Lyon (1996) entre otros, es una tarea difícil por sus cambiantes, y a menudo contradictorias y complejas "intrusiones", por ello se puede entender como: "*una estructura teórica, abierta, constantemente cambiante, con la que ordenar tanto nuestro saber cultural como nuestros procedimientos críticos*" (Hutcheon, 1988, p.14).

Solé (1988) considera que el hombre postmoderno se caracteriza por cierto fatalismo pragmático de aceptación del presente, sin atisbos de crítica y voluntad de cambio de su situación, en el ámbito colectivo e individual. La sociedad "postmoderna" es un nuevo tipo de sociedad con valores difusos y fragmentados que algunos autores identifican como una sociedad en crisis: "*el pluralismo, la carencia de ideologías sólidas, la debilidad de las creencias, la inseguridad y el relativismo moral, junto a la rapidez de las investigaciones científicas y tecnológicas, son algunas de las razones que explican y justifican la permanente crisis, o mejor, la crisis de la crisis*" (Gervilla, 1993, p.17).

Pérez Gómez (1998a), en un intento de clarificar los términos relacionados con la postmodernidad, tomando como referencia el pensamiento de Hargreaves y Schwandt diferencia entre:

- La *postmodernidad*, o *condición postmoderna* refiriéndose a ella como una condición social propia de la vida contemporánea condicionada por la economía de libre mercado, la democracia y los medios de comunicación.
- El *pensamiento postmoderno* o *filosofía postmoderna*, se constituye en el soporte filosófico, científico y social que protegería el término.
- El *postmodernismo* como la cultura e ideología que legitiman las formas de vida individual y colectiva, donde se incluye la cultura popular caracterizada por los valores de tolerancia, indiferencia, pluralidad, ambigüedad y relativismo de esta sociedad global.

Concluye Pérez Gómez (1998a), indicando que el postmodernismo y la filosofía postmoderna aluden a una misma realidad en dos niveles diferentes, así, el postmodernismo se caracteriza por asumir de una forma pasiva el pensamiento y la cultura dominante, y la filosofía postmoderna por realizar una reflexión, argumentación y crítica a los mismos.

Las características de la sociedad postmoderna definen y delimitan los rasgos esenciales de de la cultura social contemporánea y se presentan combinadas en las sociedades "occidentales" provocando unos modos particulares de vivir, producir, consumir y relacionarse que definen los procesos de socialización de los individuos y son principalmente tres:

- Las leyes de libre mercado.
- Las democracias formales.
- La omnipresencia de los medios de comunicación de masas.

Esta última condición de la sociedad postmoderna, la omnipresencia de los medios de comunicación, tiene una especial relevancia en la formación de la experiencia musical, llegándose a considerar un vehículo de formación informal con un alto potencial educativo (Younnis, 1993).

En otro orden de cosas, para comprender el papel que la música juega en la sociedad de nuestro tiempo, es necesario conocer cuál ha sido el bagaje musical recorrido por la población en general en relación a la cultura musical teniendo en cuenta la incidencia de los diferentes agentes que inciden desde el medio social.

2.1.2. Agentes que configuran la experiencia musical

En la formación musical de una persona intervienen diversos agentes que configuran la experiencia musical personal y el bagaje en lo que se refiere a cultura musical general. Esta cultura, a pesar de presentar rasgos diferenciados en cada individuo, va a estar condicionada por la situación social e histórica del entorno inmediato; por lo que los rasgos generales del bagaje musical individual se presentarán dentro de unas variables determinadas por el entorno. En este sentido podemos hablar de la cultura musical adquirida a través de lo que para Younnis (1993), es la *educación invisible de la cultura audiovisual*.

Esta educación invisible se vale, para su difusión, de diferentes agentes participantes vinculados entre sí por una red de interdependencias definidas por su integración en el conjunto sistémico de la sociedad, siendo los responsables de la organización, la creación, la transmisión y recepción cultural de los fenómenos musicales. En el otro extremo de la educación global del individuo encontramos la educación formal que por su especificidad y especial relevancia trataremos en un espacio independiente.

Señala el citado autor entre los principales agentes participantes en la educación informal de la población los siguientes: Los artistas, tanto creadores como intérpretes, forman parte de estos agentes pues sin ellos no habría producción de objetos musicales. Por otra parte inciden las instituciones culturales públicas que programan y gestionan actividades para justificar su existencia: festivales, conciertos, certámenes, premios... Estas entidades colaboran a su vez con instituciones privadas -asociaciones, fundaciones, sociedades etc.- que tienen tareas similares a las públicas pero con las limitaciones y ventajas legales y morales propias de su condición privada.

Importante también es el papel de las empresas y grupos empresariales, públicos y privados dedicados tanto a la información y la comunicación (radio, televisión, publicistas, Internet...) como a la venta de bienes y servicios relacionados con la cultura (discográficas, consultoras culturales, lugares de ocio...). Y de manera muy cercana la familia y el grupo de amigos (iguales) que participan en el proceso de transmisión cultural en calidad tanto de receptores como de reforzadores estableciendo una relación de retroalimentación e influencia con las personas más próximas.

De estos agentes los efectos de la difusión masiva de la música conseguidos, primero por la radio y el cine, y después de manera contundente por la televisión, han sido los vehículos de transmisión más rotundos de la cultura musical desde los años cuarenta. Este monopolio de difusión, ha condicionado de manera significativa el papel del resto de los actores que se encuentran presionados para su supervivencia por los imperativos de una sociedad consumista manejada por los medios de comunicación de masas.

El vertiginoso desarrollo de los medios de comunicación de masas en las últimas décadas y la creciente adopción de las nuevas tecnologías en los hábitos de la sociedad definen la oferta y el consumo musical de la población. Son los medios los encargados de distribuir y generar una serie de productos y de servicios influenciando en los hábitos de los consumidores. Desde el punto de vista socioeducativo, los medios cobran una especial relevancia presentándose como lo que De la Rosa (1994) define como canales eficaces para la educación informal llegando a ser este tipo de educación mucho más amplia y moldeadora de la personalidad social que la educación sistemática de corte académico.

Para Maceda (1994) es a través de la educación como se puede lograr que cada persona construya un discurso capaz de dar sentido a las imágenes y a los fragmentos conceptuales con los que nos inundan los medios. Sin embargo la escuela, que parece no haber renovado sus viejos paradigmas, sigue rezagada en su intervención sobre el más importante agente moldeador de los individuos: la cultura mediática. Ésta, en opinión de Porta (2001), impregna el conjunto de la sociedad contemporánea y a través de la música y la imagen rompe las barreras tradicionales creando un discurso con una fuerte intencionalidad que forma opinión e invita a la acción, manifestando posturas con claro sesgo ideológico y pragmático.

La música convive armónicamente con el resto de los lenguajes mediáticos y logra encontrar fórmulas comunicativas a través de las cuales amplifica el efecto de lo que se cuenta o se ve, de ahí su presencia constante en los medios telemáticos. A pesar de mantener cierta independencia respecto a las imágenes, la música colabora a representar la temporalidad cultural, identificar lugares e incluso ayuda a formar cierta identificación social de los personajes.

A la música en los espacios publicitarios se le atribuyen las funciones de anclaje o complemento de los mensajes visuales, proporcionando al espectador un importante valor de fijación para la memoria, facilitando la redundancia y la identificación de estructuras. La música en los medios audiovisuales, transmite los valores que le han sido atribuidos por razones culturales además de actuar como reclamo de la atención visual (Santacreu 2002).

Las instituciones culturales públicas o privadas, encargadas de programar acontecimientos musicales al margen de los grandes medios telemáticos se caracterizaron en nuestro país, hasta el final de la dictadura por su retorno a las

formas clasicistas controladas por la comisaría de música. Como más adelante veremos, será a partir de la transición democrática el momento en que la cultura comenzaría a disfrutar del nuevo estatus de libertad que ampararía la constitución, pero siempre por debajo, en cuanto a número de participantes, de la potencia comunicativa de los medios de comunicación de masas.

La familia como célula básica de la sociedad cumple funciones para el desarrollo de la misma y el de los individuos que forman parte de ella (Hidalgo, 1999; Montenegro, 1995) siendo la principal célula transmisora de los conocimientos, valores, actitudes, roles y hábitos que una generación pasa a la siguiente. Constituye un eslabón esencial en el sistema social. Todas las experiencias vitales serán interpretadas en función del marco familiar, por lo que la relación entre padres e hijos es fundamental en la formación de la identidad personal, y ésta no se elabora en el aislamiento sino que se negocia con los padres.

Con respecto a la música, se suelen recordar los gustos musicales del entorno próximo por lo que la familia se puede considerar como el motor que inicia el gusto por la música. Si embargo, en el contexto de un país con escasa tradición musical, juega un papel secundario debido por una parte a la nula formación de carácter formal y por otra, a la fragmentación general de las músicas de tradición oral. Teniendo en cuenta la creciente presencia de los medios de comunicación de masas en las vidas cotidianas de los ciudadanos, éstos pasan a ser los agentes con más peso en la construcción del mundo sonoro de las nuevas generaciones.

Es a partir del comienzo del periodo democrático el momento en que desde la sociedad se empieza a demandar una Educación Musical generalizada, provocándose el fenómeno de masificación en los conservatorios, únicos centros que hasta el momento, ofrecían la posibilidad de entrar en contacto con la cultura musical. Con la promulgación de la LOGSE se estructuran las opciones de formación musical reglada y no reglada que persiguen cubrir las demandas de una sociedad que despierta a las necesidades culturales. Estos aspectos educativos serán tratados detenidamente más adelante.

Tener presente los referentes musicales, tanto del profesorado como del alumnado, es necesario para contextualizar la situación objeto de nuestro estudio. La Educación Musical se generaliza a toda la población en un momento en que los medios de comunicación están adquiriendo su mayor desarrollo, monopolizando los canales de formación informal y sirviendo a empresas con marcados intereses económicos, sin embargo, el profesorado y los padres carecen de una formación musical sólida que les permita educar críticamente a las nuevas generaciones.

2.2. El significado social de la música: la jerarquía de los estilos musicales

"La actividad musical no debe pasar por alto la enorme importancia de cultivar las relaciones interpersonales y los valores humanos en una época en la que es más necesario que nunca"

(Toscano, 2003 p. 70)

La vinculación de la música con la naturaleza humana se ha estudiado desde diferentes disciplinas científicas como la biología, la psicología la medicina o la antropología, que han contribuido al convencimiento de que la música es un fenómeno innato al ser humano, que se presenta de forma espontánea en los primeros años de la infancia y acompaña al hombre en la mayor parte de los acontecimientos de su ciclo vital, independientemente de su grado de desarrollo cultural. Las manifestaciones sonoras recibidas del entorno y surgidas del propio individuo adquieren un claro sentido expresivo y comunicativo, por lo que puede ser considerada un lenguaje diferente al lenguaje verbal, debido a que en la música todas las combinaciones sonoras son, a priori, posibles y pueden adquirir un significado otorgado por un grupo cultural que selecciona un espectro más o menos amplio de combinaciones a las que considera música y éstas adquieren por tanto un valor específico (Vilar, 2001).

Por lo tanto podemos decir que una determinada combinación sonora no tiene un valor expresivo por sí misma, sino que éste se le asocia cuando se produce en un contexto que le da un significado compartido por un grupo de personas.

La sociología de la música como campo de conocimiento viene estudiando el fenómeno musical como producto social desde hace más de 150 años atendiendo por una parte a la organización social de la música y los procesos de producción, distribución y consumo que afectan a esta organización, y por otra parte analizando el significado de la música como fenómeno social atendiendo a los significados que le otorga un determinado grupo.

A pesar del aparente acuerdo entre los docentes, el currículo y la sociedad en la consideración de la música como un elemento inherente a la naturaleza humana, vehículo de comunicación y por tanto absolutamente dependiente de la sociedad en la que se produce, considero, que es bajo el discurso racional que impregna la cultura crítica donde subyace y actúa la vieja concepción decimonónica de la ideología del arte como autónomo producida en un momento histórico específico y producto de unas determinadas condiciones sociales.

En este sentido, Digón (2000) expone el trabajo de autores que desde el campo de la sociología de la música examinan el origen y desarrollo de la ideología del arte como autónomo y su relación con los procesos sociales de la

cultura occidental en el siglo XIX destacando los trabajos de Shepherd (1977) Wolf (1981), Green (1988), Small (1989), Martin (1995).

En la opinión de estos autores la música es un producto social cuyo significado está condicionado por aspectos sociales, económicos, políticos e históricos pero en un determinado momento, y siempre en relación con estos factores, se produce una fragmentación entre arte y sociedad que conduce a la concepción ideológica del arte como autónomo.

Para Small (1989) la música "clásica" occidental refleja la visión científica y racional del mundo, el intento de dominación del entorno propio del pensamiento científico y la defensa del individuo. El sistema tonal refleja la tendencia a la racionalización (Martin, 1995). Bajo esta concepción, el papel del compositor se comienza a distanciar del papel del intérprete y del público, que se limita a contemplar el producto acabado. La evolución de la armonía tonal, refleja para Small, el progresivo rechazo de la visión mecanicista del mundo. La deshumanización del trabajo y la división entre el trabajo manual y el no manual contribuyen a la visión del arte como actividad creativa al que no afectan los mecanismos del mercado en el sistema capitalista.

El artista es considerado aislado de otros grupos sociales y se concibe como único creador de su trabajo (Wolf, 1981 en Digón, 2003). La progresiva especialización de la música, la aparición de los músicos profesionales y el desarrollo de la notación contribuyeron a los procesos de racionalización de la música que defendían la música como ciencia sujeta a sus propias reglas neutrales y autónomas con un valor en sí misma (Martin, 1995). Jorquera (2000) considera que la música en occidente llega a entenderse como un objeto en sí que se debe conocer y estudiar a través de su propia estructura. A partir de esta concepción se juzga la música independientemente, sin tener en cuenta que el sonido vive cuando interactúa con un sujeto que lo escucha. Como consecuencia de este proceso de desvinculación de la música occidental con el entorno social que la produce Stravinsky, al comienzo del siglo XX afirma que la música no significa nada más que ella misma.

La consecuencia inmediata del proceso de diferenciación y aislamiento de la música de "arte" en la cultura occidental es la fragmentación de las expresiones musicales que dependerá, de la mayor o menor conexión con el contexto social, apareciendo la distinción entre música "clásica" o "seria" caracterizada por su total independencia del contexto social y la música popular, considerada de poca calidad y vinculada con el contexto. Las actividades artísticas relacionadas con la música "seria" fueron utilizadas durante el siglo XIX para reafirmar la posición social privilegiada de la burguesía y excluir a otros grupos sociales considerados inferiores (Digón 2000). Con la fragmentación de la música surgió la jerarquización de los estilos musicales como reflejo de la estratificación social dejándose notar incluso dentro de la misma música "seria" pues se le considera diferente prestigio a las obras y a los autores en función de la clase social a la que representan (Bourdieu, 1988; en Digón, 2000).

Otros autores alegan que ya desde Pitágoras, con sus correspondencias entre los tonos armónicos y los números, la idea de la música como autónoma estaba presente pues defendía el concepto de que la música era algo metafísico en lugar de social. Este argumento va a ser utilizado por las clases dominantes para perpetuar sus discursos. La aparente abstracción del lenguaje de la música, las coincidencias de los sonidos musicales con los de la naturaleza, etc. son otros de los factores que influyen en la ficticia separación de la música de la sociedad que la produce.

Para nuestro trabajo tomaremos como referencia las teorías interpretativas de la sociología de la música, que consideran que el significado de la música se encuentra en los procesos sociales y en el contexto social y no en la psicología de los individuos, en la estética o en las propiedades internas de la obra musical. Teniendo en cuenta esta consideración para Martin (1995) en Digón (2000) lo importante es analizar cómo los estilos musicales se desarrollan a través de las interpretaciones colectivas en un contexto cultural e institucional determinado. *"El establecimiento del significado de la música es un proceso político en cuanto a que los participantes interesados intentan imponer su interpretación."* (Digón, 2000. p. 22). En este sentido Merriam (1983) define la música como un conjunto de actividades, ideas y objetos que dan lugar a sonidos culturalmente significativos y que comunican a un nivel diferente de la comunicación habitual. Indica que cada cultura decide lo que se debe considerar música. Por tanto la música es un fenómeno humano único que se justifica sólo en términos de interacción social.

Consecuentemente necesitamos analizar la conexión entre los procesos sociales, las actividades políticas y la música enfocando esta última por una parte como resultado de prácticas colectivas, por otra como mercancía dentro del negocio de la música en la sociedad capitalista y considerarla además como un elemento de control y de búsqueda de identificación con grupos sociales o ideologías tanto impuestas como elegidas libremente.

2.3. Música "clásica", "popular" y "tradicional"

"La música que escuchamos, seguramente ya nunca será popular, mucho menos folklórica, pero sí es algo cotidiano de lo que nadie del llamado mundo civilizado puede prescindir, aunque quiera, porque forma parte de nuestro patrimonio audible y perceptivo."

(Porta, 1998, p. 25)

Los modos en que se desarrollan, se comunican y se difunden los diferentes estilos musicales varían según las relaciones que las músicas tienen con la sociedad. En los foros musicológicos se producen discusiones sobre la terminología adecuada para cada tipo de manifestación musical. Lo que en un principio se llamó música popular, haciendo referencia a las músicas de tradición oral, pasa a ser denominado tradicional a partir de la popularización de las músicas de fusión procedentes de América y que también fueron llamadas músicas comerciales. En un principio, y para diferenciarlas de las

primeras se llamaron músicas populares contemporáneas y en algunos ámbitos se englobaron bajo el término de música ligera.

Para Blacking (1994) las distinciones que se aceptan generalmente entre música clásica y música popular, son inadecuadas y engañosas en tanto instrumentos conceptuales. Como exponentes de las diferencias musicales no son significativas ni precisas, y, en el mejor de los casos definen los intereses y las actividades de grupos sociales diferentes. En este sentido Martínez (1998) añade que los criterios a través de los cuales delimitamos estas categorías se basan en parámetros excluyentes e incoherentes, que esconden prejuicios, resistencias y contradicciones culturales de la "alta cultura".

Para realizar nuestro análisis nos limitaremos a la artificial dicotomía de agrupar la música en torno a dos espacios semánticos difícilmente definidos: la mal llamada "música clásica" que suele hacer referencia a la música comprendida entre el renacimiento y el principio del siglo XX, o más imprecisamente en opinión de Pérez Gutiérrez (1980, p. 408) "...a cualquier género de música histórica ya consagrada y anterior a nuestra propia época, y (...) a toda música no ligera y folklórica." En ocasiones es también denominada música "seria" por su tradicional vinculación histórica con los centros de interés académico. Por otra parte llamaremos música popular a la que goza de una mayor difusión entre las masas, o sea a la actualmente llamada música popular contemporánea o música ligera sin estar realmente satisfechos con ninguna de estas definiciones.

3. Antecedentes inmediatos de nuestra cultura musical

Es cierto que la sociedad globalizada por los medios de comunicación de masas ha homogeneizado el entorno sonoro y el comportamiento de la sociedad hacia la música como fenómeno cultural y educativo, pero necesitamos definir para nuestro trabajo los antecedentes inmediatos de la cultura musical de nuestro país para poder comprender los puntos de referencia en lo que a músicas se refiere, de nuestro profesorado especialista. Una vez delimitado el mapa sonoro de la cultura social en nuestro contexto concreto y conocida la evolución del mismo en el pasado inmediato, pasaremos a analizar la actual situación de omnipresencia de los medios de comunicación que irrumpen en un momento en que la cultura social y experiencial, en lo que a música se refiere, adolecía de significativas carencias.

Para Hargraves (1998) el desarrollo de las habilidades musicales (rítmicas, melódicas y armónicas) se inicia en la primera infancia. Por el simple hecho de estar inmersos en un contexto familiar o cultural en el que haya una presencia de manifestaciones musicales, se evidenciará una sensibilidad hacia los estilos musicales y el desarrollo del sentido tonal. A pesar de esto, estos procesos son del todo insuficientes para asegurar un desarrollo superior de las capacidades musicales, debiendo la escuela garantizar la Educación Musical para toda la sociedad. Sin embargo, para plantear una Educación Musical coherente se necesita partir del entorno sonoro cotidiano. Consideraremos la

escuela como representante de la cultura *institucional y académica* (Pérez Gómez 1998a) dedicándole un espacio de análisis más adelante.

Esbozaremos en este espacio, un recorrido esquemático por las costumbres musicales de nuestro entorno desde el periodo franquista pues, en nuestra opinión, la situación actual está condicionada por nuestro pasado inmediato. Lorenzo (2002) describe detalladamente los acontecimientos musicales desde 1939 y considera que los factores más influyentes en la difusión de la cultura musical en los últimos sesenta años han sido los relacionados con la comunicación de masas "*mass media*", primero la radio y después el cine y la televisión, siendo vehículos de transmisión omnipresentes en nuestro entorno desde los años cuarenta hasta el día de hoy.

3.1. La situación musical en la posguerra

El periodo que comprende los años 1939-1960 representa para Lorenzo (2002) una época de austeridad en todos los órdenes de la vida, con un espíritu político totalitario y católico-represivo. Ni siquiera la música "seria" de un marcado carácter minoritario pudo escapar a los efectos de la guerra civil y el posterior aislamiento del exterior.

"Dispersa y ausente la generación del 27, y posteriormente muerto Falla, la composición española quedó en una situación de desamparo que se agravó por el aislamiento impuesto por tres años de guerra española, casi seis de mundial y un largo bloqueo exterior -reflejado en un cerrado ambiente interior- al régimen del general Franco. Es difícil que en estas circunstancias surja una generación de maestros, y de hecho no surgió, y en cambio resulta muy fácil que el lenguaje se estanque, especialmente si la situación social favorece a una música sin mayores problemas y con los ojos puestos en el pasado."

(Marco 1983 en Lorenzo 2002, p. 95)

Para Fusi (2001), entre otros autores, el franquismo en lo artístico-cultural se distanció del vanguardismo estético y favoreció el regreso a las formas culturales más establecidas y contradiciendo la esencia natural del desarrollo del arte y la cultura en general. Sin embargo para el régimen franquista, la música debió ser, por su carácter abstracto la más inocente de las artes, aunque su actividad se controlaba desde una "Comisaría de Música" que buscaba sistemáticamente fomentar la difusión de obras basadas en fórmulas neoclásicas y casticistas, con un lenguaje fácilmente asimilable por el público y de claro corte tonal (Lorenzo 2002).

La cultura musical "elitista" propiciada por la dictadura encuentra uno de sus mejores ejemplos en nuestra ciudad, en el "Festival de Música y Danza de Granada" iniciado en 1952. Fernández-Cid (1984) muestra a través de diferentes escritos rescatados en su libro, una sociedad idílica, supuestamente acomodada que participaba de los eventos musicales de manera habitual. La realidad no correspondía en absoluto con esta visión pues la vida cultural-musical de la ciudad, fuera de la época de celebración del Festival, era

prácticamente inexistente, y la asistencia a los conciertos programados por el mismo un privilegio que sólo algunos podían permitirse.

Antes de la llegada de la radio de manera generalizada las músicas oídas en directo por los españoles de las clases no favorecidas se limitaban, de una parte, a las músicas relacionadas con las celebraciones religiosas y militares (Juliá, 1999) y por otra parte a las músicas populares de canciones y melodías que se cantaban y tocaban como acompañamiento a las tareas agrarias o como esparcimiento de los grupos y los ejecutantes (Crivillé, 1988; Gil, 1982 en Lorenzo, 2002).

En esta España de marcado carácter rural, la música folklórica de corte tradicional, entendida como música anónima, de carácter popular, y de transmisión oral, estaría presente en todas las regiones. Las características de estas músicas presentan rasgos diferenciales en las distintas zonas y además mantienen rasgos estilísticos y estructurales propios de la música tradicional española que para Lorenzo (2002) se pueden resumir en:

- Uso peculiar de la voz, con despreocupación por la afinación y frecuentes ornamentos de la melodía.
- Formas sencillas con frecuentes repeticiones.
- Gravitación en torno a las notas fundamentales de la tonalidad, aunque jugando con frecuencia con giros modales.
- Monofónicas, sin acompañamiento o con acompañamiento simple.
- Melodías ásperas de difícil asimilación.
- Ritmos libres que escapan de las métricas regulares.

Las músicas religiosas difundidas en la época, presentan rasgos cercanos a los usos compositivos del sistema tonal y generalmente de carácter vocal y sacro. Aparecen, además, músicas procesionales de marcha lenta, interpretadas por las bandas de música, con estructuras que imitan los patrones del sinfonismo centroeuropeo decimonónico.

Es importante destacar el relevante papel social que desempeñaron, y aún desempeñan las bandas de música, siendo incluso en la actualidad los referentes únicos en numerosas localidades de una vida musical participativa y contextualizada dentro de las actividades sociales de la comunidad. Además representan una importante "cantera" de alumnado para los ámbitos profesionales de la Educación Musical reglada, (Reyes, 2003).

El repertorio desarrollado por estas bandas, al margen de las celebraciones religiosas o los escasos conciertos con transcripciones de obras para orquesta, se basaba en músicas sencillas en compás binario, de carácter vivo, con sabor popular que invitaban a desfilar o a bailar. Las marchas, los pasacalles y sobre todo el pasodoble, fueron formas que tuvieron un importante calado en la memoria musical de los españoles. Para Fusi (2001), el pasodoble se convirtió en uno de los elementos que el régimen fomentaba, para mantener el estereotipo oficial de la España nacional. Los pasodobles cobraron relevancia

por formar parte de la "fiesta nacional" donde se escuchaban en diferentes momentos además de reforzar uno de los tópicos de la España de entonces que aún perdura: el del torero y la tonadillera. El pasodoble se extendió con fuerza en la época franquista desde los años cuarenta hasta bien entrados los sesenta estando en la actualidad en el oído de todos los que vivimos la época de la dictadura.

La copla fue otra de las formas de música con más arraigo en los años cuarenta. El término copla deriva del francés *cuplé*, la copla, a pesar de conservar el término originario, se distanció de la estructura musical original modificando sus características primigenias, incorporando elementos del cante flamenco y de la cultura andaluza, dando lugar a lo que se conoce como canción española. La estructura formal de la copla y de la canción española, coinciden con la del pasodoble teniendo este último un carácter más instrumental (Lorenzo, 2002).

El aparato turístico del franquismo, exportaba la canción española señalando sus orígenes flamencos, haciendo que se tomara por flamenco lo que generalmente eran músicas aflamencadas, facilonas y pegadizas, que se escribían con el único fin de convertirlas en éxitos rápidos. El verdadero flamenco, no comenzó a difundirse hasta la década de los sesenta, en peñas, festivales y concursos de carácter minoritario. El uso desvirtuado de esta música provocó por una parte, la homogeneización de la rica música tradicional que dotaba de identidad propia la diversidad cultural de los distintos pueblos de este país y, por otra, la extensión de una falsa cultura andaluza que originó una estampa estereotipada del pueblo andaluz (González, 1998; en Lorenzo, 2002).

La presencia de las músicas en la vida cotidiana de los españoles, como señala Lorenzo (2002), se vio fortalecida por la progresiva aparición de los receptores radiofónicos. En la cultura musical radiofónica anterior a los años cincuenta, coexistían ya la copla y la canción española con otros géneros provenientes de América del norte y del sur. Orquestas y orquestinas en las propias emisoras, salones de baile, teatros, casinos, etc. interpretaban los subestilos propios de la música Afroamericana de Norteamérica: el swing y la música ligera con su característico sonido brillante de las orquestas de la época, o de la música Afrocubana tales como el mambo, la rumba, el merengue o el cha-cha-cha.

El definitivo afianzamiento del cine como espectáculo de masas incorpora al consumo musical de la sociedad española otro estilo que tendrá gran repercusión. Nos referimos al sintonismo romántico y postromántico, que para Xalabarder (1997) es el heredero de las composiciones "neoclásicas" del siglo XIX y principios del XX y transmisor de un claro lenguaje tonal. Este estilo se afianza en los gustos musicales de los españoles con ayuda del conocimiento previo que la población poseía de este lenguaje, altamente difundido por las músicas religiosas, anteriormente mencionadas, interpretadas por las bandas de música con las que comparten sus rasgos musicales más característicos.

La copla, con el apoyo oficial, se supo adaptar bien a las demandas cinematográficas logrando no perder la presencia social que la radio y las actuaciones en directo le habían proporcionado. Para Iglesias (1996) el cine va a ser el mejor pregonero de la canción española en todas sus variantes.

3.2. La música en España durante la segunda mitad del siglo XX

El espectacular desarrollo de los medios de comunicación y la apertura social e ideológica que va a producirse en nuestro país como consecuencia del final de la dictadura y el comienzo de la democracia, va a hacer de la segunda mitad del siglo XX un periodo de importantes movimientos sociales que van a tener un fiel reflejo en las demandas y los hábitos musicales de la ciudadanía.

Basándonos en el análisis de este periodo realizado por Lorenzo (2002) dividiremos el estudio de este tiempo en tres etapas por presentar cada una de ellas características propias bien definidas:

- DEMANDAS SOCIALES EN EL FINAL DE LA DICTADURA: 1960-1975.
- LA CULTURA MUSICAL ESPAÑOLA EN LA TRANSICIÓN: 1975-1982.
- LA MÚSICA EN LA SOCIEDAD DEMOCRÁTICA.

3.2.1. Demandas sociales en el final de la dictadura: 1960-1975

La década de los sesenta representa el afianzamiento y posterior desarrollo de la presencia de los medios de comunicación de masas en los hogares españoles. En 1956 se presenta oficialmente la Televisión Española que al comienzo de los setenta iguala a la radio y desbanca al cine como elementos de ocio y entretenimiento. Según Redero (2001) el incremento de la adquisición de receptores de televisión entre los años 1960 y 1973 supera en 72 puntos a la compra de aparatos de radio. La televisión única y en manos del régimen se va a convertir en opinión de Tuñón (1981) citado por Lorenzo (2002) en un poderoso instrumento ideológico del régimen y de las clases dominantes, programando películas y espacios musicales pobres, conformistas y arcaicos. Se pondría de manifiesto lo que para González (1998) era la uniformidad oficial impuesta tanto en el ámbito de las ideologías y las creencias como en las manifestaciones culturales de la época y, en concreto, de la música y la canción.

Sin embargo, el control del régimen sobre la única televisión no fue capaz de frenar el impacto social que entre los jóvenes estaba teniendo la música pop de origen extranjero, un hecho cultural que desde el resto de Europa se reflejaba en España con fuerza a finales de los sesenta y que se reflejaba en los numerosos grupos de pop-rock que surgieron en los años sesenta y consagraron el fenómeno de la canción del verano; apareciendo una contracultura juvenil inconformista identificada con ciertos fenómenos musicales (Redero, 2001).

Para Pratt (1990), Martín (1995) y Feito (1989) en Lorenzo (2002) la esencia transgresora de la música pop y rock, consustancial a sus orígenes de rebeldía de clases oprimidas y desfavorecidas, de estamentos sociales desencantados y dolidos con el sistema, encajó a la perfección con los nuevos aires de cambio político y social que los jóvenes, y no tan jóvenes, del momento deseaban para España.

Mencionar también la aparición de la canción de autor, que en los últimos años del franquismo se convirtió en un instrumento de protesta social, autores como Raimon, Serrat o Víctor Manuel vertebraron con su música una conciencia ciudadana que reclamaba a los dirigentes un profundo cambio político, social y cultural (Lorenzo, 2002).

En otro orden de cosas, decir que la presencia de la creación musical contemporánea de carácter "serio" estaba distanciada de la sociedad, no prestándole atención a creadores de la generación del 51, como Luis de Pablo, González Acilu, Bernaola, Halffter, que representaban la vanguardia más audaz y que obtenían reconocimiento internacional. Además la política musical del gobierno franquista en lo que a sostenimiento de coros, orquestas, conservatorios etc., era prácticamente nula dejando la profesión de músico fuera de toda consideración social.

3.2.2. La cultura musical española en la transición 1975-1982

A lo largo de los tres primeros años posteriores a la muerte de Franco se produjeron una serie de cambios que incidieron de forma positiva en la cultura de nuestro país y en los agentes participantes en su desarrollo. Por una parte el Estado se posicionó decididamente en apoyo al sector cultural en su ordenación, gestión y vinculación con la sociedad, por otra, las libertades necesarias para la difusión y la transmisión independiente del arte y la información fueron progresivamente tomando cuerpo; además las "nuevas" Comunidades Autónomas contribuyeron a crear una España culturalmente más rica potenciando sus diferentes identidades culturales propias (Fusi, 1999; en Lorenzo, 2002).

Durante la transición se gesta un espectacular cambio institucional y social en relación con la música "clásica" que se materializará a partir de la década de los ochenta y que en opinión de Lorenzo (2002) estará impulsado entre otras cosas por la adopción estatal de unos principios culturales acordes con la nueva situación democrática, el interés de una sociedad plural de incluir en su consumo cultural productos y servicios de mayor calidad, el apoyo de los medios de comunicación y el crecimiento progresivo de la música grabada y la continua mejora de los soportes de grabación y sistemas de reproducción sonora. De cualquier manera, la música "clásica" continuaba siendo un producto de minorías en el conjunto de las preferencias de los españoles.

Para la música de consumo popular, la presencia creciente de la radio, fragmentará el consumo musical, diversificando de manera creciente las

posibilidades de elección del público en general. En esta época aparece el apogeo de la nueva canción (Aute, M^a del Mar Bonet...), la canción española pierde audiencia excepto en algunos casos de autores e intérpretes que incorporaron a su música elementos propios de la "modernidad" (Rocío Jurado, Manolo Escobar...), la aparición de la música disco proveniente de Estados Unidos, la mezcla de la música pop y la canción melódica italiana (Abba), la popularización del flamenco puro (Enrique Morente, Paco Toronjo...), la aparición del rock sinfónico y sobre todo el inicio de las fusiones estilísticas que se materializarán en las dos últimas décadas. También señalar el éxito que obtuvieron nuevas propuestas de teatro musical que nos acercaban al consumo musical del resto de Europa.

3.2.3. La música en la sociedad democrática

En los años ochenta se consolida la democracia, se vence el intento golpista de 1981 y se inicia en lo musical el movimiento que permitirá en 1990 la promulgación de la única Ley del siglo XX que permite verdaderamente llevar la música al ámbito de la enseñanza general y proporcionar a toda la población una cultura musical basada en referentes objetivos y normalizados en su aprendizaje y en su vida cotidiana (Lorenzo, 2002).

Desde las instituciones públicas, se dio aliento tanto a las músicas más generalizadas como a las de consumo minoritario, creándose el Instituto Nacional de las Artes Escénicas y la Música y publicándose en 1985 el libro *Recursos musicales en España*, un manual sobre músicos y entidades dedicados al ámbito musical clásico que supondría el primer paso de la creación y difusión de una base de datos de carácter musical.

En cuanto a la música de consumo popular, se produce en la década de los ochenta el auge y decadencia de la "movida" madrileña alrededor de grupos como Tequila, Alaska, Loquillo... que se convierte en un símbolo del resurgimiento cultural de Madrid con la democracia y que para Fusi (1999) afectó por igual a todo el país.

El consumo de músicas en esta época presenta una gran variedad asumiendo las fluctuaciones del mercado y las modificaciones de estilo que imponen las diferentes coyunturas. Básicamente esta pluralidad estilística, responde a lo anteriormente enumerado. Destacar la importancia del fenómeno de la fusión como una consecuencia más del mestizaje racial y cultural que caracteriza los tiempos de globalización en que vivimos. A partir de este mestizaje cultural se ha desarrollado un creciente interés por las músicas de culturas no occidentales que, a falta de un mejor calificativo, se las denomina músicas étnicas o músicas del mundo. Junto a la importancia de los avances tecnológicos y su repercusión en la música, podemos observar la aparición de movimientos de *revival* de tendencias nacionales e internacionales. Los medios de comunicación confirman su gran poder sociológico como instrumentos de transmisión musical.

3.3. Música y medios de comunicación

“Salvo dormir y trabajar, ver la televisión es la actividad a la que más tiempo dedican los españoles”

(Informe SGAE sobre hábitos de consumo cultural, en Lorenzo, 2002 p. 140)

La televisión se posiciona en primer lugar con una diferencia significativa respecto a los otros principales medios de comunicación de masas. En la programación televisiva predomina lo que se suele llamar películas donde la música juega un importante papel, no siempre incidental y basada en los parámetros del sinfonismo romántico y del pop y el rock. Más de la mitad del cine visto en España es de origen estadounidense por lo que las músicas más oídas responden tanto a las necesidades técnicas y estéticas del film como a los intereses comerciales del mundo anglosajón. Para responder a las necesidades cinematográficas, la música del cine suele ser redundante y más simple que si se tratara de música “pura” (Lorenzo 2002).

La publicidad ocupa una parte de la programación televisiva digna de tener en cuenta. Puente (1996) considera que la música juega un papel importante en el acoso publicitario, y que los profesionales de la publicidad, conscientes del poder de evocación de la música y de la permanencia de una melodía en nuestra memoria las buscan conocidas y pegadizas, basadas curiosamente en las músicas de los años sesenta. Para Ferrés (1994) en nuestro contexto de libre mercado competitivo la música se adopta como vehículo idóneo para dar a conocer los productos de consumo. La publicidad ha influido notablemente en los gustos musicales españoles, despertando el interés tanto por lo anunciado como por las propias músicas que acompañan ocurriendo lo que para González (1994) es de gran utilidad para la identificación del anuncio y para su traslado de un medio a otro sin pérdida de eficacia.

Lorenzo (2002) basándose en un exhaustivo estudio de numerosos autores señala que la televisión además de ser un potente instrumento de comunicación, hoy en día es un medio de educación no formal, por lo que debería establecerse una comunicación continua y verdadera entre el sistema educativo y los medios de comunicación de masas, iniciando un diálogo, que implique y genere un pensamiento crítico para neutralizar la influencia ambiental provocada por el mundo de la información en un sentido unidireccional y atosigante. Entendiendo la educación como la relación entre sistemas inteligentes y catalizadora de autodeterminación, conciencia y libertad en el ser humano.

Recoge igualmente las opiniones de autores como Quin (1996) y Mingolarra (1987) indicando que la información, recibida a través de los medios de comunicación, es simplista y conducente a fomentar los fenómenos de representación y de creación de estereotipos. Señalando además que lo audiovisual está cambiando negativamente nuestro sistema de socialización dándole una forma homogénea y trivial, orientada al consumo de masas incitado a través de los medios de comunicación.

Para Lorenzo (2002) el proceso de mediación audiovisual no es gratuito para la sociedad y provoca un alto coste en diferentes sentidos. Por una parte un coste cognitivo pues induce al pensamiento único y fragmentario, un coste de tipo relacional provocado por la importancia que se le da a la imagen en detrimento de otros valores más sólidos, además de inducir a actitudes de rechazo a lo diferente y violentas, por la presencia de ésta en los medios tanto de forma latente como manifiesta.

A pesar de que en la investigación española se están comenzando a incorporar los aspectos auditivos a la investigación sobre los medios de comunicación, la verdadera importancia de la presencia musical en los mismos no se termina de asimilar impidiendo ofrecer una visión global de los fenómenos mediáticos. La escasa presencia de la música en los estamentos superiores de docencia e investigación, los escasos trabajos sobre el procesamiento del pensamiento auditivo en general y musical en particular entre otros factores son responsables de esta situación. Los estudios de medios en nuestro país consideran a los espectadores de televisión como televidentes ratificando el carácter visual del medio y sin tomar conciencia de que la mayoría del tiempo que se consume ante la televisión está ocupado tanto por la información visual como por la sonora en la que la música ocupa un lugar importante.

Extrapolando al campo musical lo anteriormente descrito en referencia a la programación televisiva, podemos afirmar que la audición continuada de la publicidad puede provocar los efectos perniciosos derivados de la escucha continuada de breves pases musicales que acostumbra al oyente a escuchar siempre fragmentos musicales cortos y desvinculados del marco de la composición general a la que pertenecen, normalmente centrados en estribillos sencillos y pegadizos que no requieren ningún trabajo de comprensión auditiva de recuerdo y de relación, dificultando el desarrollo de las condiciones necesarias de escucha activa y crítica.

La visión reduccionista del fenómeno sonoro se extiende por tanto hasta el conjunto de la sociedad, que hasta el momento presente no ha recibido una formación musical mínima (como analizaremos más adelante) que le permita mantener una actitud crítica con estas músicas fragmentadas y monótonas, por lo que las necesidades de escucha de músicas con valor propio se ven negativamente alteradas.

La radio, a pesar de ser un medio exclusivamente sonoro, no contribuye especialmente a la difusión de músicas de mejor calidad o más variadas, sino que por el contrario se alinea con la televisión en la homogenización imperante en la cultura mediática. No se radia la música de mejor calidad sino la que mejor se vende con lo que se desaprovechan las favorables características técnicas del medio radiofónico que proporcionan al oyente la oportunidad de centrarse en lo que escucha sin depender de lo que ve.

En relación a los medios de comunicación de masas de la prensa escrita resumiremos las conclusiones a las que llega Lorenzo (2002) en su tesis doctoral titulada: "*Educación musical no formal a través de la prensa de divulgación general en España.*" En este exhaustivo trabajo, que incluye el análisis de 1.036 textos, Lorenzo analiza la información de contenido musical aparecida en los tres periódicos de ámbito nacional más leídos y en sus respectivos suplementos dominicales (ABC, El Mundo y El País) concluyendo que las noticias musicales a pesar de estar bien situadas dentro de los periódicos analizados, responden más a aspectos sociales y sensacionalistas del fenómeno musical y no se relacionan con aspectos intrínsecos de la música. La información ofrecida no constituye un cuerpo suficiente de referentes informativos que sirva para desarrollar la Educación Musical de la población, en los términos de concreción y detalle que atañen a otras parcelas de la realidad como la economía, la política y la salud y que se muestran más rigurosos y específicos en su tarea de informar (y educar) a la sociedad.

Las carencias formativas de la sociedad en lo que a música se refiere, son en parte responsables del tratamiento que lo musical recibe en la prensa escrita. Las noticias que se refieren a ámbitos sociales, políticos, económicos, deportivos, sanitarios, etc., sobre los que se supone que una parte considerable la población general, posee un conocimiento suficiente encuentran la posibilidad de proporcionar una educación complementaria, ofreciendo noticias de interés que se basarán en dichos conocimientos previos y tendrán la posibilidad de ampliarlos o completarlos en alguno de sus aspectos.

Los debates sobre música quedan relegados a medios especializados donde un grupo de "iniciados" comparte un conocimiento elitista que se ofrece al común de los mortales de forma fragmentaria, apropiándose de los poderes musicales de las personas que les pertenecen desde el nacimiento, para el provecho de unas pocas estrellas y sus cuidadores que se hacen ricos y famosos vendiéndonos lo que nos han hecho ver que nos falta (Small, 1989).

Los textos de los tres diarios, aunque presentan algunas diferencias entre ellos, suelen ser referidos a críticas de grabaciones musicales y a narraciones anecdóticas de las biografías de los músicos y su relación con la cultura y la sociedad. Centran el impacto de la noticia en los aspectos mediáticos sociales y económicos mostrando un claro desinterés por informar verdaderamente sobre música. A pesar de todo considera que de todos los medios de comunicación de masas, la prensa escrita puede ser el instrumento educativo-musical más valioso, pues en algunas ocasiones transmite textos con ideas certeras y formativas que el lector puede seleccionar y asimilar con mayor facilidad.

La música ha encontrado en Internet un medio de difusión que por su versatilidad, comodidad y bajo coste, hacen del uso de la red un recurso muy atractivo. Entre los sitios Web más visitados figuran tres cadenas de radio que sirven para hacernos pensar que las músicas más demandadas dentro de la red en nuestro país coinciden con los estilos que tienen mayor difusión social.

En relación con el consumo social de la música "clásica" durante los últimos años, cabe decir que la renovación del clima cultural provocada por la democracia ha favorecido también el acercamiento de la sociedad a este tipo de música. La labor del Ministerio de Cultura y de algunas entidades privadas que materializaron algunas iniciativas para conseguir que el gran público no siguiera ajeno a la producción musical sinfónica, coral y de cámara. La construcción de auditorios en muchas capitales de provincia, la creación del Consejo de la Música, de la Joven Orquesta Nacional de España, el premio Nacional de Música, el centro para la difusión de la Música Contemporánea, la promulgación de la Ley de Fundaciones etc., han sido iniciativas que han comenzado a cambiar la situación de la música "seria" en nuestra sociedad.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados en los últimos años, la música "clásica" según el informe SGAE sobre hábitos de consumo cultural realizado en el año 2000 despierta un interés minoritario, que incluso tendió a descender entre los años 1997 y 1998 sin ser un hecho aislado y confirmarse la tendencia descendente a lo largo de los años noventa. Para Fusi (1999) la cultura de masas definida generalmente por la *chabacanería y la mediocridad* sigue teniendo en la actualidad una vigencia social superior a la cultura de calidad y esto sucede en una sociedad como la española que se autodenomina "cultura".

Coincidimos con Lorenzo (2002) en que existe en la actualidad una clara disfunción entre los ámbitos culturales-educativos reglados e informales. En la educación formal de la población general ha faltado un referente musical que proporcionara a los españoles la capacidad de valorar, apreciar y discernir los rasgos distintivos de las diferentes ofertas musicales por lo que la población en general se ha visto privada de los elementos de decisión necesarios para demandar o aprovechar los diferentes ámbitos musicales y viéndose avocados a consumir sin discriminación los productos difundidos por los medios de comunicación de masas.

La Administración pública optó por ofertar una serie de actividades culturales y musicales a una población analfabeta musicalmente hablando. Esta opción fue bien vista por autores como Salazar (1991) que sostiene la tesis de que a partir de la reiterada exposición del público a la experiencia musical se puede fortalecer el interés de la ciudadanía hacia la audición musical. Sin embargo nosotros coincidimos con Kucharski (1980), de Pablo (1991), Lorenzo (2002) y otros autores, en la consideración de que estas políticas han sido si no desacertadas, si incompletas, pues consideramos que es necesaria una implicación mayor del público, que no se limite a ver la música como un producto cerrado y que sea capaz de valorar el placer de hacer música como una forma más de ocupación productiva del tiempo de ocio, como un medio de comunicación y de expresión personal que sólo se puede lograr a través de una educación sistemática.

Desde nuestra posición, abogamos por establecer una vinculación efectiva entre los diferentes ámbitos en los que se desarrolla el fenómeno

musical, reivindicando la necesidad de relación entre los mundos culturales que confluyen tanto en la escuela como en las experiencias musicales de la población. Estas relaciones, deben estar iluminadas por un proceso de reflexión articulado desde los estamentos donde se aloja la cultura crítica o alta cultura, que a continuación pasamos a describir.

CAPÍTULO 2

LA CULTURA CRÍTICA Y LA EDUCACIÓN MUSICAL

1. Introducción

2. La Investigación en Educación Musical

3. La formación del profesorado

3.1. Tendencias y concepciones

3.2. La formación del profesorado de música

3.2.1. Modos de acceso a la función docente y su relación con la formación musical del profesorado

3.2.2. La formación del profesorado de música anterior a la LOGSE

3.2.3. La LOGSE como motor de la formación del maestro especialista

3.2.4. La formación permanente del profesorado de música

4. El plan de estudios de la UGR

4.1. La implantación del crédito Europeo

1. Introducción

"La permeabilidad cultural, la intercomunicación de medios, los nuevos lenguajes y técnicas, la nueva estética, la necesaria intercomunicación entre especialidades, el derecho democrático a aprender –también música– exigen hoy a los músicos también avanzar. Exigen la recreación de su cultura para hacerla inteligible y accesible a todos."

(Orcasitas, 1999, p. 7)

Siguiendo el esquema propuesto para nuestro trabajo de intentar, por una parte, definir para posteriormente relacionar las diferentes culturas que se cruzan en la escuela con objeto de ofrecer una visión lo más global posible de la realidad educativa dentro del aula de música, intentando no caer en la simplificación de retirarla del marco social donde se desarrolla, trataremos en este espacio de concretar los aspectos más relevantes de la alta cultura o cultura crítica (Pérez Gómez 1998a) en cuanto a cultura reflexiva productora de los significados acumulados por los grupos humanos a lo largo de la historia.

Para Lyotard (1990) la época postmoderna se caracteriza por el desvanecimiento de los grandes relatos que han enmarcado la historia de occidente en los últimos siglos, mediante los cuales se nos coloca en la historia como seres con un pasado determinado y un futuro predecible (Giddens, 1993 en Pérez Gómez, 1998a). Desde la visión racional de la modernidad hemos sido conducidos a la búsqueda de un único modelo Verdad, Bien y Belleza imponiendo como privilegiada una particular forma de civilización. Gervilla (1993) señala que tras la frustración de los proyectos racionales de la modernidad ante los acontecimientos históricos desprovistos de razón aparece la necesidad de aceptar la discontinuidad, la diversidad y la incertidumbre como señas de identidad del devenir humano.

La música ha sido uno de los últimos bastiones del pensamiento moderno. La gran tradición occidental post-renacentista ha perpetuado la impresión de ser, en el ámbito del sonido, el mayor logro de la humanidad (Small, 1989) y desde ella se ha derivado la idea de que otras músicas representan estadios inferiores de una evolución que debe necesariamente conducir a estos logros. La visión de la Educación Musical está condicionada por esta idea central de supremacía cultural y, el discurso educativo, se ve traicionado por esquemas trasnochados presentes en la formación musical del profesorado.

Es el marco universitario, como impulsor de la cultura crítica o intelectual, desde donde se deben transformar los viejos esquemas de la racionalidad moderna para adaptarlos a los nuevos marcos simbólicos de referencia en torno a la educación, contemplada ésta desde un punto de vista holístico e integrador acorde con la cultura social y experiencial dominada por

los medios de comunicación y debe tener como objetivo transformar las culturas académica e institucional para promover su adaptación a las cambiantes realidades sociales. Finalmente, con la reformulación de los esquemas que dominan la escuela, podremos capacitar al alumnado para afrontar de manera crítica la cultura social que le rodea y así tendrá la posibilidad de transformar su medio y proteger sus intereses de las influencias comerciales de los potentes medios telemáticos.

Trataremos de mostrar en este espacio, en primer lugar, la evolución de las tendencias en investigación musical, en segundo lugar analizaremos las necesidades de formación del profesorado primero en general y después en Educación Musical para comprender el significado de la implantación de la LOGSE como un intento de democratización de la formación musical y las dificultades que se encuentran para su aplicación desde los supuestos ideológicos que dominan las concepciones del profesorado analizando las carencias formativas y las concepciones elitistas del profesorado especialista a través de la historia.

2. La Investigación en Educación Musical

"No podemos olvidar el hecho de que a través de la música construimos también el mundo {...} porque quizás, con nuestras prácticas musicales, contribuimos a construir un mundo que no es precisamente el que todos deseáramos que fuese"

(Martí, 2003, p.58)

El campo de la investigación aplicada a la Educación Musical es de incipiente desarrollo tanto a nivel nacional como internacional. Para Díaz (2003) citando a Grashel, si se pretende contribuir al desarrollo de una Educación Musical eficaz es necesario que el profesorado especialista no sólo conozca los métodos de investigación educativa sino que además participe de forma sistemática en proyectos de investigación que eviten y compensen el tradicional retraso de la música con respecto a la demás áreas curriculares.

Los orígenes de la investigación en Educación Musical para Fiske (1995) se pueden encontrar en las obras de Seashore (1938) y Langer (1942), a los que considera impulsores de la mayor parte de la investigación en Educación Musical, tanto experimental como filosófica. Sus obras representan el origen de las ideas más importantes en psicología de la música y en Educación Musical. Para Gardner (1987) fue la obra de Meyer (1956) la que abrió el camino de la investigación en psicología de la música que continuarían Francés (1958) con su estudio sobre el funcionamiento del oído frente a la sintaxis tonal, e Imberty (1969) que trabajó sobre la génesis de las estructuras tonales en los niños (Referencias recogidas por Díaz, 2003).

En el campo musical, la mayoría de las investigaciones se dedican más a los procesos y los productos desde el punto de vista psicológico y didáctico,

aunque recientemente se están empezando a tomar en cuenta los aspectos socioculturales (Claire, 1993; Folkestad, 1998; Tafuri, 2003).

Desde la comisión de investigación de la SEM-ESPAÑA se ha llevado a cabo un estudio con objeto de analizar las líneas de investigación, detectar las necesidades y en definitiva poner al día lo que es la investigación en Educación Musical en España en la actualidad. A través de este estudio se recava información en 65 universidades españolas consiguiéndose documentación de 26 de ellas. Para los autores del estudio, la escasez de los datos, no significa una falta de interés sino la constatación de que en muchas de ellas no hay perfiles de investigación hasta el momento en la materia que nos ocupa, (Barrios 2003).

Se observa también un desdichado "divorcio" entre los programas de doctorado relacionados con la licenciatura de Historia y Ciencias de la Música y la reciente creación y reconocimiento de diferentes líneas de investigación en Educación Musical, observándose que las materias investigadas están más relacionadas con la musicología en sus diferentes aspectos: Análisis, Armonía, Tradición Oral, Historia, Etnomusicología, etc., sin embargo a partir de la llegada de alumnos de segundos ciclos procedentes del campo de la educación se comienzan a observar el desarrollo de perfiles de investigación desde el punto de vista didáctico.

A partir del citado estudio, destacar que los temas que más preocupan y que se plantean con la visión investigadora de análisis y resolución de problemas es la formación de los futuros maestros de música diferenciándose en tres líneas principales: psicología y pedagogía de la Educación Musical, currículo y didáctica, y, formación inicial y permanente del profesorado.

Se destaca también desde el estudio, la reciente incorporación de los trabajos doctorales del profesorado de los centros profesionales de música, que preocupados por el fracaso escolar y el abandono masivo del alumnado están buscando en la didáctica soluciones a sus problemas. Son siete las universidades estudiadas donde se están realizando tesis doctorales por profesorado perteneciente a estos centros.

A pesar de los conocidos y probados beneficios de la Educación Musical en la educación integral del ser humano son pocas las universidades Españolas que tocan el tema de la música en el tratamiento de las necesidades educativas especiales, destacando el trabajo que se realiza en la universidad de La Laguna. En la actualidad se observa un significativo crecimiento del perfil investigador referido a las Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación Musical.

En nuestra revisión documental hemos tenido acceso a diversos trabajos. Concretamente en el ámbito de la enseñanza primaria se han realizado estudios evaluativos como los de Prieto (1999), Vilar (2001), Valls (1990), Rodríguez (2001), Perelló (2001) y sobre aspectos sociales de la Educación Musical como puede ser el trabajo sobre la participación del alumnado en el aula de música

(Aróstegui, 1999) o sobre las aficiones y actitudes musicales del alumnado de Magisterio en Andalucía (Israel 2000) y el realizado sobre género y música (Digón 2000) o sobre la relación existente entre el ámbito de la enseñanza primaria y el de las escuelas de música (Díaz Gómez 2001), también encontramos una tesis sobre la Educación Musical no formal (Lorenzo 2002) además del estudio realizado las implicaciones de la multiculturalidad en la adaptación de las tareas en la Educación Obligatoria, en el que la presencia de la Educación Musical tiene un valor significativo (Ortiz Molina, Coord. 2005).

A partir de esta revisión hemos podido observar cómo el papel de los profesores y profesoras se trata como un medio para comprender y explicar aspectos del hecho educativo tangenciales a ellos mismos. Sin embargo en nuestro trabajo pretendemos centrarnos en las vivencias del profesorado en tanto profesionales reflexivos que median entre las aspiraciones del currículo y las demandas de la sociedad. Compartimos con Kemp (1993) la idea de que las investigaciones en Educación Musical llevadas a cabo hasta la actualidad han sido estudios pequeños y cerrados en sí mismos y con una evidente falta de relación coherente entre sí. Sin embargo queremos señalar que en este estudio pretendemos recoger el "testigo" de la línea de investigación abierta por Rodríguez (2001) cuando al analizar la Educación Musical en los Proyectos Curriculares de Primaria en las escuelas Andaluzas sugiere la necesidad de conocer la desconexión entre las propuestas curriculares, las teorías implícitas del profesorado y el contexto real que determina las condiciones de trabajo, además de señalar la necesidad de reflexionar sobre la Educación Musical desde una perspectiva axiológica, comprobando si en los actuales planes de estudios de formación del profesorado se está desarrollando una Didáctica de *las músicas de tradición no culta*.

Para encontrar referencias de trabajos de investigación sobre los pensamientos y percepciones del profesorado de Educación Musical tenemos que remitirnos a las investigaciones realizadas por Vulliamy (1976) donde se analizan las creencias, asunciones y perspectivas del profesorado sobre la música, la enseñanza musical, el alumnado y la organización escolar, centrando la atención en la observación de qué era lo que realmente contaba como música en el centro. Vulliamy ha sido uno de los primeros investigadores que ha unido los campos de la sociología y la Educación Musical. En Vulliamy y Shepherd (1984) se abordan los problemas de la multiculturalidad en la Educación Musical defendiéndose una enseñanza musical práctica y multicultural frente a una enseñanza musical académica y centrada en la música "clásica" destacándose el carácter ideológico de la toma de decisiones de lo que cuenta como música y la naturaleza política de la Educación Musical.

Green (1988) trabaja sobre las conexiones existentes entre ideología y música analizando cómo la ideología determina lo que entendemos por el significado de la música y a partir de este entendimiento se concibe la Educación Musical y se toman las decisiones sobre el modo de enseñar música en el aula. En este trabajo Green centra su atención, en el análisis de las creencias y valores del profesorado sobre la música y la educación, además de

valorar el programa de estudios y los materiales educativos. En 1983 ya había llevado a cabo un estudio con el objetivo de conocer las creencias y valores sobre la música y la Educación Musical mantenidas por el profesorado de música. Los trabajos mencionados se han realizado en el ámbito de la enseñanza secundaria y fuera de nuestro país, por lo que el interés se nos despierta para estudiar en nuestro contexto y centrados en la educación primaria.

Nuestra línea de investigación pretende buscar la colaboración con los maestros y maestras para que sean nuestro punto de partida y así poder conocer las teorías implícitas y explícitas que los protagonistas de la acción educativa tienen sobre la situación "real" de la Educación Musical en el marco de nuestra sociedad.

3. La formación del profesorado

Las reglas del mundo están cambiando rápidamente, es necesario que las reglas de la enseñanza y del trabajo de los profesores cambien también (Hargreaves, 1996). Tras la generalización de la enseñanza para todos, producida en las primeras décadas del siglo XX donde la instrucción era el objetivo prioritario de la enseñanza, en la actualidad se presenta como urgente una necesidad de adaptación de las instituciones educativas. Las profundas transformaciones sociales, vinculadas en gran medida a los avances tecnológicos, generando fenómenos como la globalización, la facilidad en las comunicaciones, el acceso inmediato a la información etc. exigen una nueva orientación en la planificación del sistema educativo. Es necesario redefinir los objetivos de la educación además de adecuar las instituciones a las nuevas demandas sociales y encontrar nuevos caminos para la preparación de los profesores. La formación del profesorado debe tener en cuenta que los retos de la educación sobrepasan en la actualidad la estricta transmisión de saberes apuntando hacia el desarrollo integral del ser humano en tanto que individuo y miembro de la sociedad, (Vilar 2001).

Trataremos en este espacio de esbozar un recorrido por las tendencias actuales en formación del profesorado primero de manera general, pues consideramos que el maestro especialista debe recibir una formación completa que le permita responder a los retos educativos de la sociedad en la que vive. En un segundo momento analizaremos los aspectos de la formación específica del especialista. El orden de esta exposición responde a la necesidad formativa del profesorado especialista formulada por Llongueras (1931) impulsor de las metodologías europeas en nuestro país que, consciente del valor educativo de la música, planteaba la necesidad de formar maestros especialistas en los que se encontraran desarrolladas tanto las habilidades musicales como el buen hacer pedagógico. Además de poseer una sólida cultura musical y artística, conocer la práctica del piano y la armonía, para Llongueras, un músico que solamente se preocupe de la música como ciencia, no sabrá ni podrá nunca educar musicalmente, sólo con una sólida formación pedagógica el profesor

podrá servirse de la música en todas sus manifestaciones de una manera siempre nueva y sugestiva que pueda conectar con los intereses del alumno.

3.1. Tendencias y concepciones

Partiendo de la definición de paradigma Educativo como: *"una matriz de creencias y asunciones sobre la naturaleza y propósitos de la enseñanza, la educación, el profesorado y su formación, que toma forma en la práctica específica de la formación del profesorado"* (Zeichner, 1983, p.3), y teniendo en cuenta las revisiones realizadas por Angulo (1993), Feiman-Nesser (1990) y Pérez Gómez (1994a), se pueden identificar cinco enfoques diferentes sobre los cuales basar la formación del profesorado, que a pesar de la existencia de algunas diferencias entre las diversas clasificaciones, presentan un alto grado de consenso a la hora de definir cuáles son las principales características de estos grandes enfoques.

Estos paradigmas no se encuentran en estado puro en la práctica y entre ellos existen influencias mutuas, aportando cada uno de ellos una visión diferente de la realidad educativa y de la formación de los maestros, pero no como cajones-estancos. Tendremos que advertir como indica Angulo (1993, p.250), que *"si bien es cierto que cada enfoque implica respuestas particulares a los problemas y cuestiones más esenciales de la educación, no podemos creer que cada enfoque representa un campo de pensamiento y acción separado del resto"*.

Enfoque académico: desde esta perspectiva se considera la enseñanza en primer lugar como un proceso de transmisión de conocimientos y de asimilación de la cultura acumulada por la humanidad (Pérez Gómez, 1994a). Está basado en las disciplinas que se van a impartir y presenta dos sub-enfoques principales: el que Angulo (1993) denomina como *"liberal-enciclopédico"*, que pretende conservar el conocimiento cultural y la herencia científica. Además, tiene una visión del conocimiento como acumulativo, como un producto estructurado y ahistórico, con un valor en sí mismo y con una lógica de homogeneidad, (Pérez Gómez, 1994a). El segundo sub-enfoque es el comprensivo. También se centra en las disciplinas, pero no sólo en los resultados del conocimiento académico, sino también en los procesos de indagación necesarios para su elaboración, de forma que la formación debería ser comprensiva en las disciplinas y recoger otros tipos de conocimientos además de los ceñidos a cada una de las ellas, (Angulo, 1993).

Enfoque analítico- tecnológico: está basado en el eficientismo y destaca la tecnología. La clave en la formación, desde este enfoque, está en el entrenamiento (Feiman-Nesser, 1990). Los docentes, con un adecuado entrenamiento, pueden ejecutar las acciones de enseñanza más eficaces para el rendimiento del alumnado. Se hace hincapié en los medios de enseñanza, en los procedimientos, estrategias y habilidades a poseer por el profesorado (Angulo, 1993). Popkewitz (1988) y Giroux (1987) señalan además que, tomando las ciencias naturales como el modelo adecuado para explicar el hecho

educativo, se parte de la existencia de un marco de experiencias común a todas las personas, separado de los valores. Añaden que el problema de la enseñanza consiste en identificar los medios más adecuados para los fines propuestos y pone énfasis en el consenso y en el control despolitizando la naturaleza de la función docente.

Enfoque personalista-humanista: en este caso, lo más importante es la formación personal de los docentes. Se les pretende convertir en orientadores personales a través de grupos y autoanálisis con una fuerte base psicologicista. Esta corriente cree que el desarrollo de los docentes es una forma de desarrollo adulto en estadios con tres niveles de crecimiento: preocupación por la autoorientación o supervivencia, preocupación por la situación de enseñanza y preocupación por el alumnado. En opinión de Zeichner y Teitelbaum (1982) existe poca evidencia de que la maduración en los estadios de desarrollo se produzca al final de la formación inicial y, por el contrario, creen que porque el profesorado suele evolucionar de una determinada forma, esto no implica que ésta sea la manera en la cual deban ser ayudados a desarrollarse. Además, los acontecimientos son medidos en términos de efectos sobre los individuos, no sobre el sistema social.

Enfoque práctico: tal y como plantea Pérez Gómez (1994a), este enfoque está basado en el supuesto de considerar la enseñanza como una actividad compleja e imprevisible y, por tanto, habrá que formar al docente desde y en la práctica. Existen dos aproximaciones diferentes en este enfoque: la tradicional, que entiende la formación del profesorado como un proceso de aprendizaje, enfatizando la acumulación de experiencias por ensayo-error. En este caso, el aprendizaje del tutor y del conocimiento que constituye una buena práctica es la tarea central, siendo parte de este conocimiento tácito, no pudiendo explicitarse en conductas. De esta forma, un repertorio de conductas técnicas no puede garantizar que los nuevos maestros y maestras aprendan a hacer buenos juicios sobre lo que debe hacerse en una situación particular. El futuro maestro es visto como un receptor pasivo de ese conocimiento, siendo su participación en la determinación de la dirección y toma de decisiones de su formación escasa o nula.

Una segunda aproximación, de reciente nacimiento, es el enfoque reflexivo sobre la práctica, basado en la creencia de que *"los problemas prácticos del aula {...} exigen tratamiento específico, porque en buena medida son problemas singulares, fuertemente condicionados por las características situacionales del contexto y por la propia historia del aula como grupo social. {...} El problema central {...} es cómo generar un conocimiento que, lejos de imponer restricciones mecanicistas al desarrollo de la práctica educativa, emerja de ella útil y comprensivo para facilitar su transformación"* (Pérez Gómez, 1994a, pp. 412-413).

Una idea central de esta aproximación práctica es la reflexión, siguiendo el modelo propuesto por Schön (1992) basado en tres principios fundamentales: el conocimiento de la acción que permite actuar y se acumula a

través de la práctica reflexiva; la reflexión desde la acción que se produce a partir de las reflexiones y las discusiones que produce el trabajo en equipo, y que toma como base los conocimientos teóricos y las creencias de cada miembro; y la reflexión sobre la acción que aporta la dimensión analítica que el docente realiza después de la acción.

Enfoque crítico: agrupa las posiciones que conciben la enseñanza como una práctica social donde el profesor se considera un profesional autónomo que observa las condiciones políticas, sociales, culturales, económicas y del contexto que condicionan su visión de la realidad y el desarrollo de su acción educativa. El profesor debe reflexionar críticamente desde la práctica cotidiana en relación con los procesos de enseñanza aprendizaje y con los contextos donde desarrolla su tarea docente. De esta forma su acción propiciará el desarrollo autónomo de los participantes en el proceso educativo. Las creencias y los valores de los profesores, junto con sus posicionamientos éticos, dan forma a las diferentes maneras de entender la acción educativa. Por tanto, desde este enfoque se hace hincapié en la investigación, el pensamiento y la actuación a través de métodos de solución de problemas, el aprendizaje significativo y la conexión de teoría y práctica. También existen dos posturas diferentes en esta aproximación (Angulo, 1993) para unos tiene prevalencia la relevancia social de la enseñanza y pretenden que el docente sea un promotor social descubridor y solucionador problemas, poniendo todo su énfasis en la acción social basada en el reconstruccionismo social, mientras que otros creen que es más importante la relevancia valorativa de la enseñanza y se han centrado, sobre todo, en el desarrollo del currículum y el docente como investigador del mismo.

Dentro del primer enfoque los programas de formación del profesorado deben de estar basados en tres aspectos: una formación cultural con un claro contenido político y social, una capacidad de análisis reflexivo sobre la propia práctica y un conocimiento crítico del contexto que permita crear actitudes de compromiso ético y social. Respecto al segundo decir que considera la enseñanza como una actividad básicamente creativa que implica un modelo de desarrollo curricular en el que el profesor reflexiona sistemáticamente sobre la acción en compañía de otros profesionales implicándose en la puesta en marcha de procesos de análisis y reflexión conjunta basadas en la comprensión de la práctica y orientadas a facilitar la comprensión y la transformación (Pérez Gómez 1994a).

Gimeno Sacristán (1981b) defiende que el paradigma de formación de los maestros dominante en las Escuelas de Magisterio y Facultades de Ciencias de la Educación en nuestro país hasta tiempos recientes, consistió en una serie de materias diversas, junto con unas prácticas yuxtapuestas, basado en el racionalismo y fomentando primordialmente una función de los maestros de tipo culturalista, transmisor e intuitivo. Esta situación se ha prolongado a lo largo del tiempo hasta nuestros días por el efecto inmovilizador que supuso la misma en el pensamiento y práctica pedagógicas dentro de tan gran empobrecimiento (Pérez Gómez, 1994a), surgiendo algunos atisbos de cambio desde sectores muy concretos en los últimos años de la década de los 70 con el

advenimiento de la democracia, lo cual conllevó un resurgimiento de movimientos pedagógicos en el profesorado en activo, fundamentalmente. Pero el eco de estos movimientos apenas ha alcanzado a las instituciones de formación del profesorado, las cuales se han mantenido inamovibles en el paradigma tradicional de transmisión de conocimiento con algunas excepciones.

Dentro de estas excepciones cabe considerar los intentos a partir de finales de los años 60 y a lo largo de los 70 y principios de los 80 de introducir el paradigma tecnológico, a través de los sistemas de trabajo por fichas en las escuelas y los trabajos de experimentación en introducción de técnicas como la micro enseñanza y el entrenamiento de profesorado en competencias por objetivos. A pesar de suponer un avance sobre una situación anterior de mera acumulación de conocimientos, estas innovaciones no han tenido un impacto real y en profundidad sobre el conjunto del sistema de formación del profesorado en nuestro país.

Coincidimos con López Melero (2002) en la necesidad de dar un paso más hacia adelante e identificar un sexto modelo que situaría la **indagación reflexiva** en un espacio de compromiso que pretendería formar a un intelectual crítico, capaz de intervenir en el contexto escolar y social para provocar el cambio hacia situaciones de mayor igualdad y equidad. Por esta razón, entendemos que la escuela es un espacio de interacción donde se construyen significados y no contextos de reproducción acríticos, (Apple, 1986; Carr, 1990; Freire, 1978 y 1985; Giroux, 1990; 1992a, 1993 y 2001).

El perfil del docente para Martínez (1998) debe cambiar hacia un profesional que sustituya la función instructora y de transmisión de conocimientos por la de gestor del conocimiento y mediador en la resolución de conflictos. Debe ser una persona culta capaz de comprender que su función no es la de transmitir el saber, sino la de fomentar el conocimiento y la construcción de valores en sus alumnos, de ayudar a la construcción de recursos para gestionar la información y darle significado, proporcionar medios para afrontar los conflictos y reconstruir los valores.

La necesidad de cambio en el perfil de los docentes cuenta con el apoyo unánime de los autores que se ocupan de temas vinculados a la formación, tanto inicial como permanente del profesorado (Benjam, 1986; Imbernón, 1994, 1999; Gimeno Sacristán, 1992; Marcelo, 1994; Pérez Gómez, 1994a, Schön, 1992; Carr y Kemmis, 1988; Stenhouse, 1984, 1987; Elliot, 1990) pero a pesar de esta unanimidad se observa un desfase entre las declaraciones de intenciones y la puesta en marcha de mecanismos eficaces para la preparación del profesorado para afrontar estos cambios. La inercia de las instituciones anteriormente mencionada propicia que ni la actualización del profesorado ya en ejercicio ni la formación inicial de nuestros docentes estén en sintonía con la reformulación de los objetivos de la educación que surgen como consecuencia de las transformaciones políticas y socio-económicas dentro de las que se enmarcan (Pérez Gómez, 1994a).

3.2. La formación del profesorado de música

"Evidentemente, a las puertas del siglo XXI, los profesores de música debemos hacer frente a grandes exigencias; debemos aprender a una amplia variedad de estilos musicales y luchar por una multimusicalidad que nos permitirá pensar y hablar en más de un "dialecto musical". Debemos intentar conocer una variedad de música mucho mayor que antes y escoger con criterios musicales los repertorios culturalmente representativos y las interpretaciones más auténticas y, como siempre, debemos procurar descubrir las necesidades e intereses de nuestros estudiantes..."

(Giráldez 1997, P.1)

Si tanto las instituciones educativas, como el profesorado en general carecen de sintonía con las demandas de una sociedad en continua y rápida evolución, el profesorado especialista en Educación Musical se encuentra, a nuestro entender unos cuantos pasos por detrás del común de los profesionales de la enseñanza. Varias son las razones que nos llevan a hacer esta afirmación. En primer lugar, y como hemos analizado anteriormente en nuestro trabajo, el retraso y el abandono de la música en la sociedad de nuestro tiempo. Una historia reciente que margina la actividad musical de manera sistemática, apoyando durante décadas las fórmulas más ramplonas de un falso casticismo; la carencia de reconocimiento de la profesión de músico por parte de una sociedad fuertemente jerarquizada y alejada sistemáticamente del mundo de la cultura y, como veremos más adelante, unas instituciones educativas que ignoran continuamente los valores que aporta la música a la formación global del individuo manteniendo la Educación Musical marginada del sistema educativo hasta la formulación de la LOGSE.

Por otra parte, la polémica Ley de Calidad de la Educación no ha nacido de un debate verdadero donde se haya producido una reflexión seria de las dificultades vividas por los implicados en el desarrollo de la Educación Musical propuesta en la LOGSE, siendo ésta, entre otras, una de las razones del retroceso que el área ha sufrido con la nueva ley.

Las distintas concepciones sobre Educación Musical que han aparecido a lo largo de la historia, han fundamentado los argumentos utilizados para defender la importancia de la enseñanza de la música. La cronología histórica de estas tendencias, no ha significado un desarrollo lineal de las mismas, permaneciendo vigentes una buena parte los planteamientos iniciales de las concepciones más tradicionales.

Swanwick (1988) tras observar el trabajo de un grupo de profesores de música y teniendo en cuenta sus actitudes, diferencia tres esquemas teóricos que derivan de la práctica educativa y que constituyen los pilares básicos de la educación: interés por las tradiciones musicales, sensibilidad para con los alumnos y conciencia del contexto social y de la comunidad. Los modelos de formación del profesorado de música deberían de partir de la integración de estos tres ámbitos.

Digón (2000) basándose en otros autores establece cuatro perspectivas principales o concepciones de la Educación Musical:

A.- Paradigma tradicional: preocupado por el desarrollo de la maestría musical, donde la música es considerada valiosa por su función moral, como prevención de ocio potencialmente peligroso (Reyes 2003) y por la posibilidad de transferencia de las habilidades adquiridas a través de la música a otros campos del conocimiento. Se considera la música como un lenguaje, por lo que las habilidades de lecto-escritura musical tienen una considerable importancia. El canto, el desarrollo del oído interno y la habilidad para tocar un instrumento, están, junto con la transmisión y la apreciación de la "obras maestras" de la tradición occidental, entre sus principales objetivos. A través de una metodología poco flexible y estructurada siguiendo la lógica interna de la disciplina es el profesor el responsable de dirigir y determinar las actividades.

B.- Paradigma progresista: entiende la Educación Musical como el desarrollo del sentimiento artístico. La música, dentro de este paradigma, es considerada una actividad valiosa en tanto que, como otras artes es expresión, emoción y sentimiento permitiendo por tanto el conocimiento subjetivo. La música, desde esta valoración, cobra importancia dentro del sistema educativo actual que tradicionalmente pone demasiado énfasis en las formas de conocimiento objetivas y necesita encontrar un equilibrio entre ambas formas de conocimiento. La actividad musical es valorada como proceso pasando el producto musical a un segundo plano. Lo más importante es el proceso de aprendizaje donde el niño es un agente activo, teniendo como objetivo principal el desarrollo de la conciencia estética, la sensibilidad, la imaginación y la creatividad. Por medio de actividades de improvisación y composición se pretende que el niño experimente con los sonidos y la música para expresar sus ideas y sentimientos. Por medio de una metodología flexible, se introducen diversos estilos musicales en las aulas donde el profesor actúa como guía que facilita los procesos de aprendizaje.

C.- Paradigma ecléctico: considera que la música es una actividad fundamental para construir una forma única y básica de conocimiento que permite al niño conocerse a sí mismo y al mundo que le rodea, por lo tanto la Educación Musical tiene por objetivo desarrollar el entendimiento musical. No es necesario justificar el valor educativo de la música haciendo referencia a cuestiones ajenas a ella ya que su valor es intrínseco pues contribuye de manera única al desarrollo de la mente. Partiendo de la base de que el desarrollo de las capacidades cognitivas y afectivas son completamente independientes, la música se considera un medio único a través del cual el niño puede desarrollarse de manera integral. Con una metodología perfectamente estructurada y siguiendo un desarrollo ordenado y progresivo de las habilidades musicales en función de la evolución musical del niño, se tratan en las clases, con la misma importancia, las tradiciones y las innovaciones musicales, introduciéndose diversos estilos y considerando sus principios y procedimientos comunes. El profesor actúa como instructor y facilitador de los procesos de aprendizaje, teniendo siempre en cuenta que la música es un modo de

cognición que revela el mundo de los sentimientos, una forma de conocimiento que incluye un conocimiento directo de procedimientos y técnicas para hacer música, de habilidades para percibir, analizar, comprender, apreciar y valorar críticamente la música.

D.- Paradigma crítico o abierto: en este paradigma se entiende la música como una actividad importante por ser un producto social que nos ayuda a entender mejor el contexto en el que vivimos. Por tanto la Educación Musical se concibe como el desarrollo de los intereses del niño. Desde esta perspectiva se cuestiona lo que cuenta como conocimiento musical, haciendo una crítica de la perpetuación de la jerarquización del conocimiento escolar y del conocimiento musical que defiende la superioridad de ciertos estilos musicales frente a otros. Se otorga valor educativo a la música popular en función del interés que despierta en los alumnos y se reconoce su valor musical dependiendo de su variedad de estilos y géneros. A partir de una metodología flexible y a través de actividades de investigación y descubrimiento se defiende la participación de los alumnos en el currículo. El profesor se concibe como un facilitador del aprendizaje.

Travé (2003) expone, a partir de la observación de los diferentes modos de actuación docente, la existencia de tres maneras de enfocar la Educación Musical atendiendo al grado de fragmentación curricular:

- El enfoque disciplinar heredero de la tradición positivista, que representa la tendencia mayoritaria utilizada en la enseñanza de la música, copiando el canon hegemónico de una gran parte de los conservatorios de música. En este modelo la enseñanza del lenguaje musical es prioritaria, olvidándose en gran medida la sensibilización musical del alumnado imprescindible para sentir, entender y amar la música.
- El enfoque transversal donde a través de la música se incluyen algunos contenidos sociales, sin embargo, la finalidad última de la enseñanza de la música sigue siendo similar al modelo anterior: enseñar el lenguaje idiomático, aunque se utilice para ello técnicas y actividades que permiten la expresión de estos contenidos.
- El modelo transdisciplinar, que pretende que los niños comprendan e intervengan, en la medida de sus posibilidades, en la sociedad mediante las aportaciones de las áreas del conocimiento y del saber cotidiano. Por tanto la finalidad de la música, al igual que el resto de las áreas curriculares, será la de ofrecer su contribución a través de una perspectiva sonora y vivenciada de las distintas facetas musicales a la comprensión de las diferentes problemáticas sociales permitiendo además el tratamiento diferenciado de los aspectos musicales específicos para el aprendizaje de su propio lenguaje.

Para este autor la enseñanza de la música en la educación primaria sigue presidida por enfoques formalistas maquillados a veces por actividades lúdicas olvidando los aspectos sociales y culturales del hecho sonoro.

La razón de este enfoque formalista podemos encontrarla en la diversificación del campo de actuación del profesorado de música que, a lo largo de la historia, ha dado lugar a diversos tipos de especializaciones determinadas por las diferentes necesidades que la sociedad ha planteado en relación al conocimiento de la música. Esta necesidad de especialización en el conocimiento musical es debida, en gran parte, al grado de complejidad desarrollado en nuestro sistema musical. En las sociedades que se asocian a lo que se podría llamar "cultura occidental" existe una larga tradición en el campo de la formación musical institucionalizada. El grado de complejidad, la especificidad del lenguaje musical ha generado desde muy antiguo, la necesidad de que la música se enseñe, a diferencia de otras culturas donde la música se aprende en el seno de la vida colectiva estando más arraigada a las tradiciones profundas de las comunidades, a los rituales mágicos, los cambios de ciclos naturales tanto humanos como del entorno, etc. (Small, 1989).

En nuestro contexto más inmediato desde la sociedad se están demandando perfiles claramente diferenciados de profesores de música que puedan cubrir necesidades específicas. La formación de un profesor que se dedique a la enseñanza instrumental debe poseer un alto grado de especialización que difícilmente se puede aplicar a otro tipo de enseñanza, al igual que la docencia de la composición, la dirección, el lenguaje musical o la formación de aficionados, se plantea por tanto un panorama muy diversificado de necesidad de formadores.

A pesar de todo tendremos que tener presente lo que Martín (1976) señala al considerar que la tarea docente está sustentada por el continuo cuestionamiento que lleva a reestructurar los roles tantas veces como sea necesario sin perder los requisitos de la continuidad, obligando al profesorado a desaprender para volver a aprender.

Centrándonos en el marco concreto del profesorado que nos ocupa en nuestra investigación, el que corresponde a la etapa Primaria, es importante comenzar por considerar que en la panorámica de la historia educativa de este país, plantear la necesidad de que la Educación Musical llegue a la totalidad de la población es un pensamiento relativamente reciente que conlleva reconsiderar en profundidad las prácticas formativas que se habían desarrollado hasta el momento (Vilar, 2001).

Actualmente nadie pone en duda el valor educativo de la cultura artística, y se considera inherente al derecho a la educación recibir algún tipo de formación de las capacidades musicales en particular en un contexto de formación cultural y para el desarrollo del sentido estético y artístico.

"Una de las funciones principales de la Educación es transmitir el patrimonio cultural y contribuir a su renovación, desarrollar el sentido estético del niño y del adulto, y prepararlos para que aprecien las obras maestras de la cultura en todas sus expresiones, permitiendo a todos participar en la vida cultural, desarrollar la creatividad, y si se da el caso, ayudarlos a convertirse en creadores.(...) La educación encuentra por tanto

en la cultura una parte esencial de sus contenidos, al mismo tiempo que es indispensable para el desarrollo y la renovación de la misma.”

(UNESCO, 1994, p.6)

Acercar la música a todos requiere disponer de un profesorado capacitado para hacerlo. No de un profesorado que solamente de manera voluntaria y personal se haya acercado a esta área de conocimiento, sin una intención profesional, sino de un profesorado que tenga la preparación necesaria para afrontar la iniciación en la Educación Musical de todos y cada uno de los individuos, con sus capacidades, sensibilidad, intereses, aptitudes, contexto cultural, etc.

Un profesorado que ofrezca una enseñanza de la música no selectiva y al alcance de todos capaz de, a partir de una formación completa, tanto humana como musical, de un conocimiento de los valores educativos de la música y de la importancia de la misma dentro de nuestra sociedad, eduque al alumnado de manera integral desde la música y no sólo para la música (Vilar 2001).

Pasaremos a describir los modos de acceso a la función docente, provocados por la urgencia de la implantación de la LOGSE, a continuación daremos una visión general del estado de la formación del profesorado en lo que a música se refiere en el periodo anterior a la LOGSE para pasar más adelante a describir el impulso que esta ley aporta a la Educación Musical en el sistema educativo.

3.2.1. Modos de acceso a la función docente y su relación con la formación musical del profesorado

La Universidad, a pesar de que en la actualidad tiene las enseñanzas musicales incorporadas de pleno derecho en todos sus ciclos formativos, no es la única vía de formación que han seguido los maestros que están hoy por hoy desarrollando la labor docente en los centros de Educación Primaria.

Es cierto que la implantación de la LOGSE, al incluir de manera reglada la Educación Musical en la totalidad del sistema Educativo y con el fin de dotar a los Centros de un profesorado que pueda desarrollar dicha educación, establece el título universitario oficial de Maestro en sus diversas especialidades incluyendo la de Educación Musical desarrollando la normativa a través del Real Decreto 1440/1991 de 30 de Agosto publicado en el BOE de 11 de Octubre.

Sin embargo la creación de la especialidad de Maestros en Educación Musical resultaba insuficiente en el momento de la implantación de la LOGSE surgiendo la necesidad de buscar vías complementarias para cubrir las inmediatas necesidades de personal docente capacitado para impartir la Educación Musical en las Etapas de Primaria y Secundaria.

A partir de los recursos humanos y materiales de los que se disponía en el momento, se establecen los procedimientos reguladores de los accesos a los cuerpos de Maestros y Catedráticos y Agregados de Enseñanzas Medias, quedando configurado el sistema de acceso de la siguiente manera:

- a) Habilitación en Educación Musical para maestros en ejercicio dentro del cuerpo de maestros.
- b) Habilitación por medio de reciclaje de los maestros funcionarios, y no funcionarios a través de cursos de Especialización.
- c) Ingreso en el Cuerpo de Maestros de Educación Musical por medio del sistema de concurso-oposición.
- d) Ingreso en el Cuerpo de Profesores de Educación Secundaria por medio del sistema de concurso-oposición.

A continuación señalaremos las principales características de cada una de estas vías para poder comprender la diversidad de situaciones formativas que se producen entre el Profesorado.

a) Habilitación en Educación Musical para maestros en ejercicio dentro del cuerpo de maestros

Para poder garantizar la continuidad de los maestros que venían impartiendo música hasta el momento y que estaban en posesión de algunos estudios musicales se crea el puesto de trabajo de Educación General Básica en los centros públicos y se establece el procedimiento para reconocer a los profesores la habilitación para ocupar este puesto a través de la Orden de 19 de abril de 1990 publicada en el BOE de 4 de mayo. Esta Orden tuvo vigencia hasta el año 1993 en que se dicta el Real Decreto 850/1993 que obliga a los maestros que desearan obtener la habilitación a superar una oposición restringida.

En el Real Decreto 895/1989 de 14 de julio se establecen en su artículo 8º los requisitos necesarios para obtener la habilitación que permita solicitar los puestos de trabajo de Educación General Básica, Educación Musical indicando que los aspirantes deberían estar en posesión o en condiciones de obtener alguna de las siguientes titulaciones:

1.1 Estudios musicales según el Decreto de 15 de junio de 1942, sobre organización de los conservatorios de Música y Declamación:

- Estar en posesión del certificado de Aptitud expedido por los conservatorios Elementales o haber cursado las enseñanzas de Solfeo, nociones de Canto, Piano, Violín y Armonía, correspondientes al grado Elemental.

1.2 Estudios musicales conforme al Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre reglamentación general de Conservatorios de Música:

- Estar en posesión del Diploma Elemental o haber cursado las enseñanzas correspondientes al Grado Elemental que a continuación se indican:

- Solfeo y Teoría de la Música, Cursos 1º, 2º, 3º y 4º.
- Piano, Cursos: 1º, 2º, 3º y 4º.
- Violín, Cursos: 1º, 2º, 3º y 4º.
- Violonchelo, Cursos: 1º, 2º, 3º y 4º.
- Conjunto Coral e instrumental.
- Arpa, Cursos: 1º, 2º y 3º.
- Guitarra y Vihuela, Cursos: 1º, 2º y 3º.
- Viola, Cursos: 1º, 2º y 3º.
- Contrabajo, Cursos: 1º, 2º y 3º.
- Instrumentos de viento, Cursos: 1º, 2º y 3º.
- Canto, Cursos: 1º, 2º y 3º.
- Instrumentos de púa, Cursos: 1º, 2º y 3º.
- Instrumentos de membranas, Curso: 1º.
- Láminas, Curso 1º.
- Fuelles manuales o similares, Curso: 1º.

El profesorado que accede al ejercicio de la docencia a través de esta vía, presenta una formación pedagógica acorde con los conocimientos adquiridos en los estudios de magisterio correspondientes a los planes de estudios en vigor durante su formación inicial. Los conocimientos musicales adquiridos en los conservatorios de la época (plan 66) proporcionaban una preparación de carácter técnico e instrumental, que, en los niveles que se han detallado anteriormente, resultaban escasos y capacitaban para tocar un instrumento de manera rudimentaria, leer una partitura y entonar melodías según las capacidades auditivas de cada uno. Los conocimientos de historia, estética, folklore, dirección coral, conjunto instrumental se correspondían al interés que cada maestro tuviera por la música y que serían adquiridos de forma autodidacta. Las relaciones entre la teoría de la educación y la didáctica general con la Educación Musical no se contemplaban en ningún momento, al igual que la didáctica específica de la música y el conocimiento de las metodologías para la Educación Musical.

Esta vía da lugar a un profesorado desorientado que ha solicitado cursos de formación para dar respuesta a las exigencias del currículo de música y que imparte la materia, generalmente, desde una visión técnica y parcelada, encontrando significativas dificultades a la hora conectar la música aprendida y enseñada con la música de la sociedad propia de la cultura experiencial del alumnado.

b) Habilitación de maestros funcionarios a través de cursos de especialización

Con objeto de cubrir progresivamente las plazas determinadas en las relaciones de puestos de trabajo de los Centros de Educación Primaria, la citada Orden indica que para obtener la habilitación y acceder a los puestos de trabajo se podía optar por la realización de cursos de especialización homologados. Se establecieron a tal fin convenios con las Universidades para que las Facultades

y Escuelas de Profesorado realizaran cursos de especialización y de perfeccionamiento.

Los cursos estaban estructurados en torno a dos fases: Una primera fase intensiva de conocimientos teórico-prácticos con una carga lectiva de 53 créditos presenciales, siendo los maestros sustituidos de sus centros durante todo el periodo, para poder dedicarse exclusivamente a su reciclaje. La segunda fase consistió en las prácticas en centros públicos. En esta fase los aspirantes estaban tutorados por un profesor del curso que realizaba varias visitas a los centros donde se estaban llevando a cabo las prácticas, además de mantener reuniones en seminarios y asesorar pedagógicamente. Esta fase constaba de 30 créditos de los cuales 21 estaban dedicados a horas lectivas, el resto se dedicaba a reuniones de seminario, actividades relacionadas con el curso y realización de memoria-proyecto docente. La memoria consistía en el diseño de una programación teórica basada en las directrices para la elaboración de proyectos curriculares y se completaba durante la fase práctica recogiendo la programación diaria de clases prácticas de Educación Musical.

Las funciones de los tutores asignados a cada uno de los alumnos en la fase práctica consistían en visitar a los alumnos en sus centros escolares, asesorar y coordinar a sus alumnos en un seminario que se realizaba en horario no lectivo, revisar la programación, evaluar las prácticas y resolver las posibles incidencias junto con la Dirección del Curso.

Los seminarios se desarrollaban en horario no lectivo, teniendo como objetivo dinamizar grupos de trabajo, intercambiar experiencias entre los alumnos y facilitar asesoramiento en el diseño de las programaciones.

La organización de los cursos estaba claramente estructurada. Las asistencias se controlaban, siendo necesario asistir al 90 % de las horas en cada fase causándose la baja en los casos de faltas sin justificación. Para cada curso se creaba una comisión que tenía como función aprobar la propuesta del equipo docente y del programa que presentaba el director del curso; seleccionar a los aspirantes; supervisar el desarrollo del programa; resolver las incidencias; realizar el seguimiento y la evaluación y proponer las modificaciones oportunas para la mejora del funcionamiento de los estudios.

El director del curso solía ser propuesto por la Universidad, previa conformidad de las partes firmantes, y tenía como funciones la coordinación, evaluación y seguimiento del curso; proponer al profesorado que debe impartir el curso así como la programación, coordinar la fase práctica y los seminarios; establecer los criterios de observación y de evaluación; gestionar el desarrollo económico y elaborar un informe valorativo del desarrollo del curso.

Los alumnos al terminar el curso obtenían el título de Experto Universitario. Especialista en Educación Musical. Otorgado por la universidad correspondiente. Las calificaciones eran de apto o no apto.

A partir de 1996 se organizaron cursos para el profesorado de los centros concertados y privados que tenían las mismas características que los anteriormente descritos.

El profesorado formado por esta vía tenía acceso a una formación que, teóricamente contemplaba cubrir las necesidades de formación tanto musicales como didácticas que los capacitaran para el posterior ejercicio. Sin embargo, debido por una parte a la escasa duración de los cursos y por otra al interés de los maestros que en general estaba enfocado a la obtención de alguna mejora en el concurso de traslados, los resultados formativos obtenidos dejaban mucho que desear encontrándose este grupo de profesores en unas condiciones reales similares a los habilitados por la anterior vía y viéndose obligados a completar su formación de forma voluntaria.

C) Ingreso en el cuerpo de Maestros de Educación Musical por medio del sistema de concurso-oposición

Las primeras oposiciones para Educación Musical se convocaron por Orden de 23 de abril de 1991 publicada en el BOE de 24 de abril de 1991. A partir de este momento se han venido convocando regularmente en todas las comunidades autónomas. Hasta el año 2003 que se modificó el formato con la entrada en vigor de la LOCE, las características de las pruebas eran las siguientes:

- Prueba escrita para el desarrollo de dos temas de la parte del temario correspondiente a legislación, temas de adaptación curricular de la LOGSE, etc.
- Prueba práctica consistente en componer una pieza vocal e instrumental para utilizar en el aula sobre un texto dado, lectura a primera vista de un fragmento rítmico, e interpretación con la voz o con un instrumento aportado por el opositor de un fragmento musical dado por el tribunal.
- Finalmente se realizaba la exposición oral de un tema de la especialidad. Esta exposición constaba de dos partes: la primera sobre los aspectos científicos, y la segunda sobre los aspectos pedagógicos del tema propuesto.

Superar las pruebas de oposición puede suponer poseer unos conocimientos musicales técnicos demostrados en la prueba práctica además garantizar el conocimiento de los aspectos científicos y didácticos de la música. El estudio teórico de los temas referidos a la LOGSE garantiza a su vez un conocimiento del espíritu de la ley y de los supuestos en los que se fundamenta. Esta vía de acceso a la docencia cubre un mayor número de campos que consideramos necesarios para el ejercicio de la profesión. A pesar de todo no podemos dejar de señalar que para llevar a cabo una auténtica educación a través de la música dentro de la sociedad en que vivimos, los conocimientos adquiridos están enfocados desde un punto de vista demasiado tecnificado, dejándose a un lado los aspectos sociales de la música y tratándose los aspectos formativos de manera superficial.

d) Ingreso al cuerpo de Profesores de Educación Secundaria

A través del Real Decreto 386/1984 de 8 de febrero se han convocado oposiciones a Profesores de Educación Secundaria en los Institutos. Para acceder a este cuerpo es necesario estar en posesión del Título de Licenciado, Ingeniero, Arquitecto o equivalente a efectos de docencia. Es necesario, además estar en posesión del título de especialización didáctica estando dispensados de este requisito los Maestros y los Licenciados en Pedagogía.

El acceso de los músicos formados en Conservatorios se regula con el Real Decreto 1194/1982 por el que se equipara, de manera limitada, el título Superior expedido por los Conservatorios al título de Licenciado. La limitación de esta equiparación consistía en que sólo era reconocida a los efectos de impartir docencia de las Enseñanzas Musicales en los centros públicos y privados, pero nunca sirvió para que un músico procedente de un Conservatorio pudiera acceder a los estudios de tercer ciclo en las Universidades. Será a partir de 1994 con el Real Decreto 1542/1994 de 8 de julio, publicado en el BOE de 9 de Agosto, cuando se regule a todos los efectos la equiparación y equivalencia de los títulos Superiores de Conservatorio con las Licenciaturas Universitarias.

Las pruebas de oposición para acceder a este cuerpo, pretenden valorar, los conocimientos específicos de los candidatos para impartir la docencia, su aptitud pedagógica y su dominio de las técnicas necesarias para el ejercicio docente, presentando un formato similar al que se utiliza para la educación Primaria, pero con una mayor profundización de carácter conceptual.

Para Oriol Alarcón (1999) el proceso expuesto viene a significar la consecución de un reto largamente esperado, pues a pesar de los inconvenientes y carencias que pueda presentar, se ha logrado el objetivo prioritario de que la Educación Musical esté presente de hecho a lo largo de todo el sistema Educativo cosa que remontándose a la década anterior a la publicación de su mencionado trabajo era realmente impensable.

López Docal (1999) apunta, a través de su experiencia en los centros de profesores, que una gran parte del profesorado especialista en Educación Musical, presenta un desconocimiento significativo en lo que a metodología y planteamientos alternativos al solfeo y a la flauta dulce se refiere, sintiéndose muy ligados a un tipo de enseñanza que llama "*tradicional actualizada*" consistente en enseñar el solfeo tradicional de otra manera, debido quizás a la procedencia de su formación Musical en los conservatorios.

3.2.2. La formación del profesorado de música anterior a la LOGSE

Tras el análisis de los modos de acceso a la función docente como especialista en Educación Musical surge la necesidad de conocer cuáles son las posibilidades de formación musical que han tenido los diferentes tipos de profesionales que han accedido a las plazas de maestro especialista en

Educación Musical ofertadas en los últimos años. Procedemos en consecuencia a describir brevemente los diferentes espacios de formación al alcance del profesorado antes de la regulación de los planes de estudios de maestro especialista en Educación Musical.

La enseñanza de la música en las escuelas de Magisterio no se introduce hasta pasados sesenta años de la fundación de las mismas. Es en 1898 cuando comienza a impartirse la música dentro de los planes de estudios para maestros teniendo siempre una presencia irregular dentro de los diferentes planes de estudios. Según la revisión realizada por Cateura (1992) la música no aparece como obligatoria hasta 1908 donde se contemplará dentro de los estudios superiores. En el plan de 1914 figura en dos de los cuatro cursos de carrera y aunque los planes de estudios de la Escuelas Normales se fueron unificando progresivamente es en 1931 cuando la música se incluyó en el plan profesional, en los cursos primero y segundo. Con el plan de 1940 se vuelve a la situación de veinticinco años atrás cursándose la música en dos cuatrimestres y con los programas confeccionados en cada escuela por el profesor de la asignatura. En 1942 con el plan de estudios provisional la música se imparte en los cursos segundo y tercero, para pasar en 1945 a cursarse en cada uno de los tres cursos de carrera. En este momento y en opinión de Lorenzo (2002) la música está contemplada como materia complementaria junto con la formación del espíritu nacional, la educación física y la iniciación para el hogar, asignaturas consideradas tradicionalmente "marías" y que nunca contaron con el respeto de los alumnos ni posiblemente con el de muchos de los profesores que las impartían.

La música pasa de nuevo a impartirse en dos cursos en 1950 manteniéndose de esta manera hasta que en 1971 con la aparición de los planes experimentales de profesores de Enseñanza General Básica, (EGB), la música y las enseñanzas artísticas sufren un considerable retroceso. Palomares (2003) considera que la reducción horaria del plan de 1971 respecto al de 1967 en materia de música fue de un 25% en su conjunto total, además de dejar el Ministerio de Educación y Ciencia la confección de los planes a cada distrito Universitario.

A esta escasa presencia de la música en la formación de los maestros en ejercicio, según hemos descrito en el apartado anterior, para optar a ejercer como maestro especialista se requería la habilitación mediante cursos de especialización o estar en posesión del Diploma Elemental de música en diferentes especialidades.

En opinión de Lorenzo (1999) históricamente el profesorado formado en los planes anteriores a la LOGSE apenas había tenido contacto con el mundo de la música, y por lo tanto carecía de la necesaria formación musical técnica, artística y didáctica, que le permitiese impartir esta materia en la escuela primaria con la solvencia requerida.

Tomando como referencia los cursos de habilitación diseñados por la Universidad de Granada decir que posibilitaron a un gran número de profesores obtener la titulación correspondiente que les permitía optar a las primeras plazas de maestro especialista en Educación Musical. En opinión del profesorado del área en la mayoría de los casos se utilizó este sistema para acceder a una mejor posición en concurso de traslados, observándose una falta de interés manifiesta por la formación musical en gran parte de los participantes. Pliego (2002) considera estos cursos como una quimera señalando que fue un despropósito reciclar maestros a través de unos cursos que, en casi todos los casos, no garantizaban la adquisición de los conocimientos musicales necesarios. Sin embargo gracias a ellos se incorporaron a la enseñanza los primeros docentes que comenzaron a abrir camino a la música.

En cuanto a la formación recibida en el grado Elemental de los Conservatorios que en los planes de Estudios de los mismos en el año sesenta y seis y anteriores se proporcionaba, decir que se trataba de una formación encaminada al dominio de la ejecución instrumental, estudiándose los rudimentos del solfeo y la técnica del instrumento sin aparecer en este grado ningún tipo de formación estética, artística, de dirección coral, didáctica de la música, acústica, etc. Los conocimientos aportados por los estudios musicales propios de las enseñanzas de los conservatorios anteriores a la LOGSE, no reunían en nuestra opinión los componentes necesarios para el ejercicio de la función docente en el ámbito de la Educación Primaria.

Las carencias formativas del profesorado que accede a la función docente en Educación Musical son comunes en las vías anteriormente expuestas. Los autores consultados coinciden en destacar la escasa formación musical del profesorado, la falta de conocimientos en didáctica específica y la escasez de recursos didácticos que contemplan la motivación del alumnado y la integración del currículo de música con las demás áreas. Una formación musical adquirida desde paradigmas excesivamente técnicos que no ha proporcionado al profesorado modelos de intervención educativa acordes con las exigencias de un currículo de música encaminado a la formación musical de la población en general y que contribuya de manera significativa a la formación global de la persona. El profesorado no ha tenido la ocasión de reflexionar sobre los valores transmitidos desde esta formación y aplica sin cuestionarse los paradigmas educativos que perpetúan los valores hegemónicos de unas músicas sobre otras condicionados, en la mayoría de las ocasiones por la escasez y la fragmentación de la formación inicial recibida.

3.2.3. La LOGSE como motor de la formación del maestro especialista

La aprobación de la LOGSE, en 1990, será la que marque definitivamente cuál va a ser el marco para concretar el perfil del maestro especialista y los contenidos mínimos para su formación.

En opinión de Roche (1994) hasta la aprobación de la LOGSE el panorama de la enseñanza de la música en nuestro país en sus diversos niveles y vertientes puede calificarse como un triste desencuentro con el resto de las enseñanzas dando lugar a una compleja situación a la que la Ley ha tenido que enfrentarse y que se caracteriza por:

- Ausencia prácticamente total de una Educación Musical en la enseñanza obligatoria donde las claves más importantes para ser llevada a cabo no se acordaron nunca en las leyes de educación.
- Desnaturalización progresiva de los Conservatorios que, sobre todo en los últimos años, se han visto desbordados por un alumnado desorientado con una considerable disparidad de edades e intereses y que han hecho de estas instituciones, una fuente de insatisfacciones más que un centro de capacitación profesional.
- Inexistencia de instituciones para canalizar el interés por la música, cada vez más creciente en nuestra sociedad, y que pudieran poner al alcance de todos las posibilidades de tener un contacto directo con la práctica musical.
- Desconexión de las enseñanzas de régimen general con la enseñanza especializada de la música y desprestigio de las titulaciones obtenidas en éstas.
- Carencia de estudios superiores dedicados a la formación del profesorado especializado para la enseñanza de la música en el ámbito de la enseñanza obligatoria.
- Falta de reconocimiento académico de los estudios superiores de música que ha fomentado una serie de prejuicios en relación con la dignidad social del ejercicio profesional de la música.
- Carencia sistemática de planes de estudios que definieran la finalidad de los estudios especializados de música y orientaran su tratamiento desde el punto de vista pedagógico y organizativo.

Desde el Preámbulo de "El fomento de la Cultura Musical en los años noventa" elaborado por la secretaria de Cultura y Educación del Partido Socialista Obrero Español y presentado en Granada el 20 de Junio de 1992 se habla de la transformación de la vida musical española con la llegada de la democracia, pretendiendo poner en marcha una política cultural que atienda las necesidades básicas de los ciudadanos y favorezca la creación de unas nuevas condiciones sociales para la revitalización de la vida artística.

La cultura y el acceso a la misma de todos los ciudadanos en condiciones de igualdad se vive como un derecho demandado por sectores sociales cada vez más amplios. Reconoce este documento, el esfuerzo realizado por los poderes públicos para ampliar el alcance de sus actuaciones artísticas y culturales, pero no deja de señalar que "*...las graves deficiencias de la enseñanza de la música en la educación general condicionan la limitada cultura de los ciudadanos...*" comprometiendo entre los ejes esenciales de actuación el desarrollo de los contenidos esenciales de la LOGSE en materia de enseñanzas artísticas, para buscar soluciones dialogadas entre los profesionales de la

Educación general, los Conservatorios y las Universidades y acabar con la persistencia de sistemas pedagógicos obsoletos, las carencias formativas de los profesores y las dinámicas corporativas que están limitando este sector de la enseñanza.

Con la implantación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), en 1990, se desarrolla la reforma educativa en el estado español. Esta reforma era necesaria debido a la escasa importancia que se concedía a la música en el ámbito de la educación general y a la necesidad de una norma legal que contemplara las enseñanzas musicales en el conjunto de la legislación prevista dentro del sistema educativo.

Dicha ley regula las enseñanzas dividiéndolas en enseñanzas de régimen general y enseñanzas de régimen especial. Refiriéndose las segundas a las enseñanzas artísticas y de los idiomas.

La ordenación general de los estudios musicales en las vertientes de la enseñanza reglada: general y especial, y en la enseñanza no reglada diseñada por la LOGSE resulta finalmente ser la siguiente:

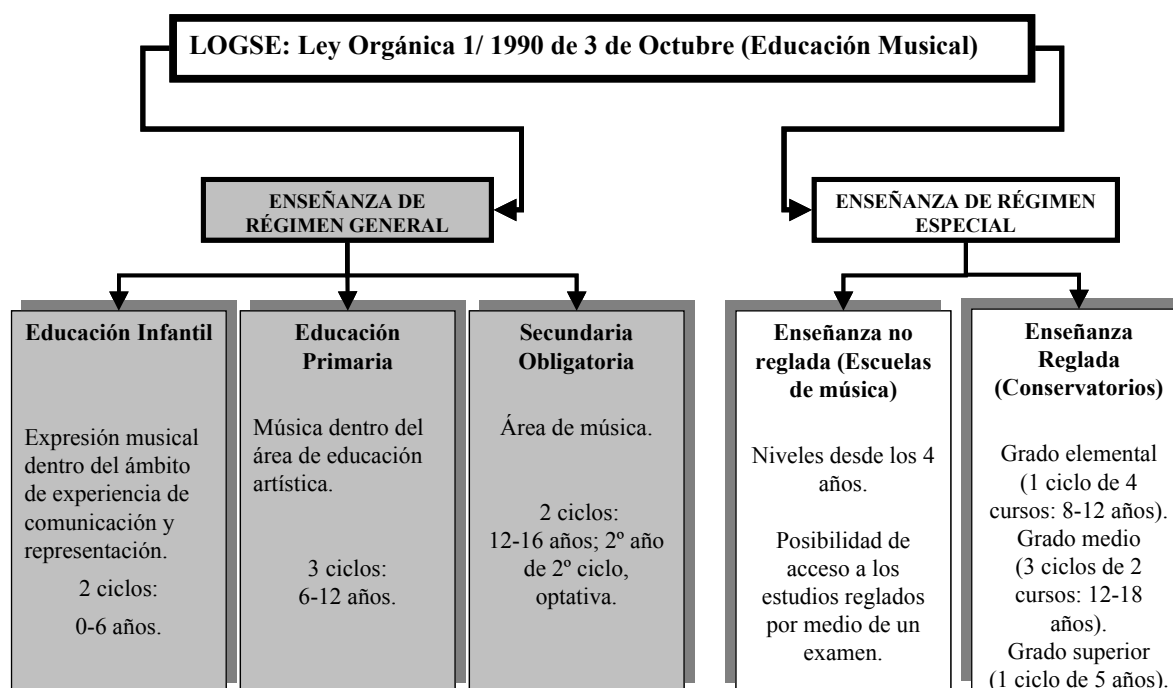


Gráfico 1

El origen de la figura de maestro especialista para la educación primaria, se encuentra en el documento publicado por el Consejo de Universidades en 1987, donde, además de proponer unificar la formación del profesorado de todos los niveles educativos, se desarrollaba la idea de la importancia de relacionar la teoría y la práctica, y se incidía en la necesidad de realizar un periodo de iniciación a la práctica profesional; se incluía la opción de formar maestros especialistas tal como finalmente se va a legislar:

"La reforma propuesta por el MEC en el nivel de la Educación Primaria, contempla la existencia de un profesorado generalista, pero también de especialista en Educación Musical, Educación Física y Lengua Extranjera."

(Consejo de Universidades, 1987, p.2)

Y proponía para la titulación correspondiente el nombre de: *"Diplomado en Educación Infantil y Primaria. Opción Educación Musical"*

La figura de maestro especialista queda definida en el artículo 16 de la LOGSE de la siguiente manera:

"La enseñanza de la música, de la Educación Física, de los idiomas Extranjeros, o de aquellas enseñanzas que se determinen, serán impartidas por maestros con la especialización correspondiente."

(MEC, 1991. LOGSE, Art. 16 p. 26)

El modelo de maestro propuesto por la LOGSE, pone un gran énfasis en la preparación pedagógica, tanto a nivel teórico como práctico, planteada de la misma manera que la de un maestro generalista. A pesar de no exigir a priori ningún requisito específico de acceso, promueve un alto grado de especialización en música, para garantizar la posibilidad de desarrollar las destrezas específicas y una capacidad de análisis y reflexión en torno al hecho sonoro a un nivel considerable, a pesar de la corta duración de la formación inicial. La publicación de las materias troncales, a partir de las cuales cada Universidad tenía que construir el currículo para cada una de las titulaciones, determinaba la figura de un maestro con un perfil polivalente:

"...Las enseñanzas conducentes a la obtención de la titulación oficial de Maestro Especialista en Educación Musical, han de proporcionar una formación orientada al desarrollo de la actividad docente en los correspondientes niveles del sistema educativo, integrando los aspectos básicos con la preparación específica de la especialidad."

(Real Decreto 1497/1991)

Las normativas legales sobre las que se sustentan los nuevos planes de estudios son el Real Decreto 1440/1991 de 30 de Agosto por el que se establece el Título Universitario Oficial de Maestro, en sus diversas especialidades, B.O.E. de 11 de Octubre de 1991 y el B.O.J.A. de 29 de Octubre de 1992, donde aparecen los nuevos Planes de Estudios para las Diplomaturas de Maestro en la Facultad de Ciencias de la Educación de La Universidad de Granada.

El Consejo de Universidades establece materias troncales comunes para todas las especialidades, y materias troncales de la especialidad. Las específicas musicales son:

- Didáctica de la Expresión Musical.
- Formación Instrumental.
- Agrupaciones Musicales.
- Formación Rítmica y Danza.
- Formación Vocal y Auditiva.
- Historia de la Música y del Folklore.
- Lenguaje Musical.

A estos créditos (un total de 36) se le suman los obligatorios propuestos por cada Universidad que sirven para crear o ampliar asignaturas, además de los créditos destinados a materias optativas o de libre configuración. El Prácticum, que también figura como asignatura troncal, consta de un total de 32 créditos.

El número de créditos específicos de música en la titulación es otro de los focos de debate en la mayoría de las Universidades españolas desde la Jornadas de Educación Musical "La música en Primaria" (1997) se viene solicitando al Consejo de Universidades la modificación del decreto 1440/91 de 30 de agosto por el que se establecen las directrices generales de los planes de estudio de los distintos títulos de maestro a fin de incrementar el número de créditos específicamente musicales. Se solicita además la independencia en dos materias de la asignatura Educación Artística y su Didáctica, que se imparte en las otras especialidades, para disponer al menos de cuatro créditos para la Educación Musical además de crearse una materia específica en Educación Infantil de Didáctica de la Expresión Musical.

Establece también el Consejo de Universidades que cada tres años las Universidades pueden revisar y evaluar sus planes de estudios.

Analizando el currículo propuesto (Vilar 2001) destaca tres aspectos significativos dentro del mismo:

- ❖ Como maestro, el currículo integra materias profesionalizadoras de carácter teórico e incorpora una fuerte presencia del Prácticum.
- ❖ En su faceta de maestro generalista este currículo incluye las didácticas específicas de todas las áreas curriculares de la escuela primaria, incluidas algunas para las que la LOGSE prevé la presencia de un especialista, como la Lengua Extranjera y la Educación Física.
- ❖ Como maestro especialista nos encontramos con las materias que pretenden asegurar la preparación en el conocimiento y el uso del Lenguaje Musical, un cierto bagaje de materias relativas a la cultura musical y la formación pedagógica y didáctica específicas.

A pesar de los buenos resultados que se parecían pronosticar con la creación del título de especialista en Educación Musical, la calidad de los resultados formativos para Pliego (2002) es, en muchas ocasiones, incluso

inferior a los obtenidos con los cursos de especialización y considera que la Universidad española sufre una profunda crisis que afecta enormemente a la música. Los problemas de la carrera de maestro especialista en Educación Musical son graves y para el citado autor se refieren tanto a aspectos académicos como humanos.

Desde el inicio de la misma se está reivindicando la necesidad de elevar la duración a cuatro cursos elevando la categoría a licenciatura, por considerar insuficientes los tres cursos en que actualmente se imparte. Si embargo esta propuesta se ha venido rechazando sistemáticamente por los gobiernos que no quieren asumir los costes de un profesorado de nivel superior prefiriendo un profesorado menos cualificado. Por otra parte formar maestros de música en tres años sin poseer el alumnado formación ninguna musical previa es una tarea casi imposible (Ortiz, 2000a; Pliego, 2002; Vilar, 2003; etc).

Apunta también Pliego que los estudios universitarios están de espaldas a la realidad escolar que los maestros descubren en su práctica, y señala que la formación que se exige al profesorado de música desde la escuela está más cerca de la de un "hombre orquesta" con la exigencia de habilidades muy diversas y, sin embargo, en la universidad española se anteponen los intereses personales del profesorado a los objetivos formativos que justifican su existencia, dando lugar a una lucha por el control de los espacios lectivos.

3.2.4. La formación permanente del profesorado de música

La formación del profesorado es un derecho y un deber para todos los docentes además de una responsabilidad de las administraciones educativas que debe abordarse como una permanente adaptación a la renovación que necesita la educación del futuro. Para lograr su objetivo la formación permanente del profesorado debe tener en cuenta tanto las necesidades sociales más relevantes como los obstáculos que se deben ir solventando teniendo siempre presente la consideración de no provocar cambios bruscos que provoquen inseguridad en el profesorado.

Por tanto la formación permanente del profesorado debe atender a la demanda social sin perder de vista las características concretas de los docentes en la actualidad. Debe considerarse como un peldaño más en la escalera emprendida con la formación inicial (Santos Guerra, 1990) teniendo presentes no sólo al profesorado más innovador sino también a aquellos profesores que se encuentren más desmotivados, desorientados o con menos ilusión por ejercer su profesión. Desde los ámbitos de la formación permanente del profesorado se debe atender a las necesidades de adaptación del profesor a la sociedad de nuestro tiempo. Una sociedad que se encuentra en un continuo proceso de cambio donde la labor del profesor no se puede limitar a la transmisión de saberes sino que se debe enfocar hacia el desarrollo de las capacidades críticas que puedan generar actitudes y hábitos individuales y colectivos que se adapten a las nuevas situaciones sociales (López Docal, 1999).

La escuela no debe estar al margen de algunos aspectos sociales como los cambios de la estructura familiar, la progresiva integración de culturas diferentes o el aumento del tiempo de ocio. Dentro de la escuela el profesor de música debe ser consciente de todos estos condicionamientos que van a marcar la pauta del desarrollo de su profesión y la labor de los centros de profesores fundamental para dinamizar estos aspectos.

En opinión de López Docal (1999) para la formación continua del profesorado de música es necesario tener presente algunas características particulares de este colectivo. Si el objetivo fundamental de esta formación es promover el desarrollo profesional es necesario conectar con las necesidades que sienten los profesores. El punto de partida de una óptima formación permanente que aspire a provocar un cambio significativo en la educación, debe de ser implicar a los profesores en un proceso de reflexión sobre sus problemas, dificultades o sus carencias formativas, para, en primer lugar, identificarlas e identificarse con ellas viendo cómo están conectadas entre sí y, a partir de ahí, establecer una priorización que les haga sentir autónomos en la resolución de sus propios problemas. Por tanto una de las prioridades a la hora de planificar actividades de formación continua es contar con la participación del profesorado.

El profesorado de música es un colectivo muy diversificado con unas necesidades de formación diferentes en cada una de sus facetas. Es necesario proporcionar formación a profesores generalistas de infantil y primaria que deben impartir la música en sus aulas, a profesores de secundaria y de los conservatorios, a profesores especialistas en música de primaria que a su vez han recibido una muy heterogénea formación inicial. Esto significa que los criterios de planificación de formación permanente no pueden ser los mismos para todos, lo cual dificulta el trabajo de organización más que en otras áreas.

La citada autora señala una serie de demandas generales que reflejan las principales carencias formativas de este colectivo y que se deben o bien a su formación inicial o a los desfases entre ésta y la implantación de la reforma educativa. Los grandes temas que interesan al profesorado de música son:

- *"Recursos en las etapas de infantil y primaria.*
- *Utilización de medios audiovisuales e informáticos.*
- *Elaboración de propuestas globalizadas a partir del área de educación artística o de música.*
- *Análisis de materiales.*
- *Atención a la diversidad.*
- *Interrelación de las áreas de educación artística.*
- *Expresión corporal y danza.*
- *Elaboración de propuestas interdisciplinares.*
- *Metodologías concretas.*
- *Elaboración de materiales informáticos.*
- *Teoría curricular."*

(López Docal, 1999, pp. 56-57)

Analizando detenidamente la anterior relación, que ha sido elaborada a partir de los cuestionarios realizados a profesores de música de la comunidad de Madrid tras finalizar las actividades de formación y de las conversaciones formales e informales mantenidas con el profesorado de música por la citada autora, nos llama poderosamente la atención la falta de coincidencia entre los temas que preocupan al profesorado y los que preocupan a los formadores de profesorado. El debate en los foros universitarios en torno a la formación del profesorado se centra sobre todo en la falta de créditos para la formación musical, sobre qué cantidad de música se debe enseñar durante la formación inicial o sobre la formación musical previa del alumnado. Sin embargo estos temas parecen no tener ningún interés o estar satisfactoriamente superados a la hora del ejercicio de la profesión docente, señalándose desde este ámbito necesidades formativas de una índole diferente.

Apunta López Docal (1999) las necesidades concretas del profesorado encargado de impartir música en la etapa primaria atendiendo a las dos realidades existentes: el profesorado generalista de educación primaria y el profesorado de educación primaria especialista en música.

En el primer caso se trata de profesores con escasa formación inicial y que está exclusivamente enfocada a recursos didácticos. Demandan habitualmente actualización científico-didáctica en el área de educación artística y el tratamiento del área como integrada por tres disciplinas. En la parte musical es importante hacerlos sentir capaces de impartir determinados contenidos para los que no se requieren conocimientos científicos, planteando la música como algo diferente al conocimiento y dominio del lenguaje musical. Considerando la creciente escolarización de alumnado inmigrante el trabajo globalizado a partir del área de artística puede ser significativo debido al uso de lenguajes alternativos al verbal.

El profesorado de educación primaria especialista en música es, a su vez, un colectivo muy diverso en cuanto a su formación inicial debido a los diferentes cauces por los que han logrado su especialización. López Docal (1999) destaca que, a pesar de las diferencias referentes a la formación inicial, muestra generalmente un desconocimiento en metodología y en planteamientos didácticos alternativos a la enseñanza del lenguaje musical y de la flauta dulce; considera que se sienten muy ligados a un tipo de "enseñanza tradicional actualizada" y sienten la necesidad de descubrir nuevos planteamientos de la Educación Musical. Demandan además formación sobre aspectos creativos, información sobre el aprovechamiento de las nuevas tecnologías no sólo como recurso sino como contenido dentro del área. Solicitan una formación inicial sobre el nuevo concepto del área, las estrategias metodológicas y la evaluación. También piden, junto con los maestros generalistas, buscar nuevos planteamientos sobre el papel que debe realizar el maestro especialista dentro de una metodología globalizadora.

Conviene realizar el trabajo de formación continua dentro de los centros educativos agrupando equipos docentes. López Docal (1999) recomienda

asociar los niveles de desarrollo a las diferentes modalidades de formación (cursos, seminarios, grupos de trabajo, proyectos de innovación...). Para los profesores que se acercan por primera vez a los procesos formativos se plantean cursos sencillos sin fase de experimentación en el aula o con un reducido trabajo práctico o grupos de trabajo sobre temas que faciliten la reflexión personal sobre la propia práctica docente. Más adelante se comienza con la innovación y la experimentación curricular cuando ya se ha provocado la necesidad de modificar la actuación profesional y buscar la experimentación sobre algún tema concreto. En el último nivel nos encontramos con la investigación curricular donde el profesor investigador no sólo experimenta sino que reflexiona y hace aportaciones sobre el currículo.

Existe una política poco clara de formación desde la generalidad de los centros de formación que hace que en opinión de Pliego (2002) su oferta sea poco atractiva para el profesorado.

Padilla (2004) propone realizar un trabajo de conexión entre la formación inicial y la formación permanente del profesorado a través del periodo de prácticas, buscando la colaboración de los CEP y del personal de la Universidad. Valora positivamente la oportunidad que las prácticas proporcionan de vincular de manera estable a equipos de profesores y profesoras universitarios con colectivos de profesorado innovador y con redes de experimentación e investigación escolar. Esta conexión permitiría además facilitar la socialización de los profesores noveles en ambientes innovadores, rompiendo con una socialización que pudiera estar cargada de rutinas y creencias conservadoras.

4. El plan de estudios de la UGR

A partir del conocimiento de las directrices generales de los planes de estudio para la obtención de los títulos de Maestro en sus diversas especialidades, en la Universidad de Granada se inicia un intenso debate con el fin de alcanzar el mayor consenso posible para establecer los planes de estudios más apropiados para esta Universidad. Según Palomares (2003) en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado se creó una Comisión de Planes para buscar la participación de todos los agentes implicados llegándose a elaborar tres documentos distintos que se rechazaron por no alcanzar el consenso deseado. A partir de la creación de la Facultad de Ciencias de la Educación en 1992, se acabaron de elaborar los nuevos Planes de Estudios que fueron finalmente aprobados en Junta de Facultad de 31 de enero de 1994, y publicados por Resolución de 28 de julio de 1994 (BOE de 24 de agosto), de la Universidad de Granada, por la que se establece el Plan de Estudios de Diplomatura Maestro-Educación Musical.

Aquellos planes de estudios se han modificado en su estructura original por Resolución de 25 de enero de 2001, de la Universidad de Granada (BOE de 14 de febrero), se hace público el plan de estudios de Maestro, Especialidad de Educación Musical, de acuerdo con el Real Decreto 1440/1991 de 30 de agosto, que se impartirá en la Facultad de Ciencias de la Educación, dependiente de

esta Universidad. El Consejo de Universidades resolvió la homologación de este Plan de Estudios.

Esta adecuación técnica tiene para Palomares (2003) determinados inconvenientes para la Especialidad de Maestro en Educación Musical. Considera por una parte que la dotación presupuestaria de la especialidad es insuficiente, además de carecer de las infraestructuras, recursos materiales y humanos para el correcto desarrollo de las enseñanzas específicas que comprende. Por otra parte señala las deficiencias en el propio Plan de Estudios, donde se agrupan artificialmente asignaturas con contenidos distintos, señalando además que la troncalidad específica de música, a diferencia de las comunes, en sus asignaturas anuales sólo alcanzan los ocho créditos.

En otro orden de cosas Ortiz (2000a) indica que el actual Plan de Estudios conducente a la obtención del Título Oficial de Maestro: Especialidad de Educación Musical, vigente en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada carece de una materia específica de Estética Musical, donde el futuro profesional estudie los diferentes enfoques que cada movimiento científico ha dado a la música, quedando sin tratar temas tan importantes como: Nociones generales de Estética; Evolución histórica de las distintas ideas Estéticas; Principales teorías del Arte; ; Clasificación de las Artes, La música como Arte; etc. Esta carencia ha dejado sin posibilidad de consecución objetivos tan importantes para un futuro maestro como conocer las teorías del arte; discernir las teorías sobre Estética; distinguir diferentes géneros musicales etc.

Durante los años 2000 y 2001 se ha llevado a cabo el proceso de Evaluación de la titulación cuyo informe final se hizo público en octubre de 2002.

En Septiembre de 2002 el Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente de la Universidad de Granada, remite a los departamentos implicados el informe de evaluación de la titulación de Maestro-Especialidad Educación Musical llevado a cabo durante los años 2000 y 2001. Los puntos débiles que se señalan desde el informe se refieren a aspectos como el elevado número de personas por grupo; que hay más de dos tercios del alumnado de segundo y tercero con asignaturas pendientes; la poca consideración que obtienen algunas materias; la disparidad de calificaciones entre asignaturas afines que indica una clara descoordinación entre ellas y el escaso uso de las tutorías.

En lo que se refiere a los puntos fuertes decir que la valoración global del alumnado es relativamente aceptable con un alto nivel de asistencia.

Desde el informe se elevan una serie de propuestas de mejora estructuradas en función del estamento o colectivo responsable que tendría que llevarlas a cabo.

Se reclama al Rectorado además de una mejor difusión de los servicios generales de la universidad la necesidad de creación de una prueba de acceso específica a fin de facilitar la formación a las personas más aptas generándose una dinámica de trabajo no tan dispar, también se requiere la convalidación de ciertas materias con las cursadas en el conservatorio o viceversa.

Al Decanato se le sugiere la mejora de los procesos de matriculación, apertura de la secretaría en horario de tarde y una serie de mejoras en las instalaciones específicas de Educación Musical que denota la falta de interés que la titulación despierta entre los estamentos gestores de la universidad. Se indica también la conveniencia de realizar las prácticas en el segundo cuatrimestre, acción que en la actualidad ya se ha llevado a práctica. Se solicita también la mejora del plan de estudios cambiando asignaturas de cuatrimestre, separando materias agrupadas artificialmente, se apunta hacia una mejora que tienda a la mayor especialización. Se insta al alumnado a auto-responsabilizarse de todas las facetas que supone ser estudiante universitario recomendando la implicación del mismo en su propio aprendizaje y en la gestión de la universidad.

Al profesorado se le pide que dinamice las tutorías para provocar un mayor seguimiento del alumnado y se alude a la necesidad de trabajar con grupos más reducidos, se demanda un mayor interés por parte del profesorado en lo que los alumnos aprenden antes que en lo que ellos deben enseñar. Se llama también la atención sobre algunas materias con un alto índice de suspensos reclamando una reflexión seria sobre este asunto. La coordinación entre el profesorado es otro de los aspectos necesitados de una inminente mejora pues se observa un desajuste en materias que plantean una continuidad entre ellas. Al colectivo de la universidad se le sugiere una mayor democratización de la vida universitaria.

A fecha del inicio del curso 2003-2004 (momento en que se realiza nuestra investigación) el Plan de Estudios de la UGR está integrado por tres grandes grupos de materias:

- a) Las materias comunes a todas las diplomaturas de Maestro, integradas por las materias troncales fijadas por el MEC, las materias obligatorias de universidad, y la optativas determinadas por la UGR,
- b) Las materias de libre elección,
- c) Las materias propias de la especialidad.

En la titulación, del total de créditos que va a quedar fijado en 190, específicos de música tiene 24 créditos en primero, además de los cuatro posibles de optatividad y otros cuatro posibles de libre configuración; 16 créditos en segundo además de ocho posibles de optatividad y seis de libre configuración; ocho créditos en tercero más 20 del prácticum, además de 16 posibles de optatividad y 10 de libre configuración. Un total de 48 créditos obligatorios (sin tener en cuenta el prácticum) son pocos créditos específicos

pero en el momento de su diseño, no fue posible aumentar la troncalidad ni las obligatorias de universidad para aumentar estas cifras.

Ortiz (1999) señala que se podría pensar que, sumando a éstas los 28 créditos de optatividad y los 20 de libre configuración, se podrían añadir otros 48 créditos que bien empleados podrían ayudar a suplir las carencias formativas pero añade que esto no es posible dado a que el profesorado del área se encuentra con la carga lectiva más que cubierta, y no se puede ampliar la oferta con nuevas asignaturas optativas o de libre configuración específicas de la especialidad, mientras no aumente el profesorado del área.

Desde la titulación se pretende ofrecer al estudiante una formación inicial que le posibilite el tomar decisiones pues en su ejercicio profesional será un elemento decisivo en el proceso educativo actuando como formador orientador y guía de la experiencia escolar. Se pretende, desde las vivencias dentro de la formación inicial, dotar al alumno de una forma peculiar de interactuar en su futura labor como docente.

La reforma Educativa, y las últimas aportaciones desde el campo de la investigación apuntan hacia la concepción de un profesor que debe recuperar el carácter educativo y profesional considerándose más que un ejecutor técnico un constructor de conocimiento. Deberá ser una persona capaz de diseñar estrategias apropiadas de enseñanza-aprendizaje, y dispondrá de las herramientas necesarias para tomar las decisiones pertinentes en cada momento. Será necesario dotar al futuro maestro, durante su periodo de formación inicial, de los instrumentos conceptuales, metodológicos y materiales que le permitan llevar a cabo la investigación dentro de la escuela para poder gestionar y conducir consecuentemente su dinámica de interacción.

Desde una visión de la escuela como institución creada para socializar nuevas generaciones, el maestro deberá conocer el contexto social con el fin de hacer posible la significatividad de aprendizajes y para poder desarrollar los currículos como currículos abiertos, es decir, adaptados a las características de los diferentes grupos a los que se dirigen. El maestro deberá de ser capaz de analizar el currículo en cuanto que expresa intencionalidades y proyectos sociales concretos centrados en los valores de la democracia. En este Modelo Educativo, en la guía de la titulación de Maestro-Educación Musical, editada para el curso 2003-2004 se destacan las siguientes necesidades formativas:

"1.- Desarrollar la capacidad para ejercer como maestro de manera crítica y reflexiva en una comunidad con pluralidad de valores.

2.- Formar al maestro en actitudes y modelos de organización social que favorezcan la instauración en el aula del derecho a la diferencia.

3.- Formar maestros como profesionales comprometidos en el cambio y mejora del proceso educativo y del entorno social en los contextos donde desarrollen su actuación.

4.- Capacitar al Maestro para actuar como investigador de los propios procesos en que se desarrolle su trabajo, así como para prestar la ayuda necesaria a fin de que los alumnos consigan su plenitud personal.

5.- Capacitar al Maestro para que desarrolle en los alumnos habilidades cognitivas adecuadas que le posibiliten la adquisición de modelos culturales permanentes para "saber aprender".

6.- Dotar de la capacidad para desarrollar en las aulas estrategias de apoyo y motivaciones que perfeccionen personal y profesionalmente a los alumnos y hagan de los centros contextos estimulantes para el aprendizaje.

7.- Adquirir dominio de los conocimientos científicos básicos desarrollados en su currículo que favorezcan su autonomía y creatividad.

8.- Preparar al maestro para la colaboración específica con profesionales especializados en orden a la implantación de estrategias preventivas en el desarrollo de los aprendizajes."

(Maestro, Educación Musical, guía 2003-2004, p.8)

Evidentemente, para conseguir un profesional de la enseñanza reflexivo y crítico y que se plantee la mejora de la calidad de la enseñanza en sus aulas, es necesario enfocar y canalizar su preparación desde la formación inicial, entendiendo que el futuro docente tiene que adoptar un papel activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo él quien debe construir su propio conocimiento sobre la práctica escolar.

Por otra parte, extrapolando el planteamiento de Rivera y De la Torre (2003), en el área de Educación Física a nuestro campo de conocimiento no podemos olvidar que:

- ☆ Los futuros maestros y maestras especialistas en Educación Musical deben ser capaces de analizar el conocimiento de la escuela como espacio integrado en un contexto social de mayor amplitud, que proyecta sus intereses e ideología en el ámbito escolar desde posiciones implícitas (currículum oculto) y explícitas.
- ☆ Deben tomar conciencia de las contradicciones presentes en el contexto del aula, escuela y sociedad, así como en los espacios de intersección que comparten, tratando de llevar las mismas a la práctica escolar, con la intención de realizar un análisis racional y crítico que propicie la asunción de un papel de responsabilidad y compromiso ante la sociedad.
- ☆ Es imprescindible crear un clima de participación crítica en las clases, para facilitar a nuestros estudiantes su posterior traslado al ámbito escolar. La transmisión del respeto hacia los valores democráticos, debe partir de hacer explícita su presencia en nuestros contextos de enseñanza universitaria.

La formación específica en el campo Maestro Especialista en Educación Musical en el plan de estudios se orienta hacia la consecución de los siguientes objetivos:

"1.- Conocimiento y comprensión de:

- a) Los principios en los que se fundamenta la Educación Primaria, y su relación con el área de música.
- b) Las bases psicopedagógicas de la Educación Musical.
- c) Las metodologías más usuales de esta área.
- d) El Diseño Curricular Base y de otras normativas legales y de programación y evaluación relacionadas con el área de Expresión Artística.

2.- Procedimientos que le permitan:

- a) Efectuar una correcta aplicación de los diversos métodos, técnicas y habilidades más comúnmente empleadas en la enseñanza de la música.*
- b) Interrelacionar con las otras áreas del Currículo.*
- c) Llevar a cabo un proceso sistemático de enseñanza-aprendizaje en el aula de música.*
- d) Elaborar programaciones de aula y proyectos curriculares de área (incluidos en P.CPCP), en relación con el D.C.B. y el P.E.C.*

3.- Actitudes para:

- a) Encontrar de forma apropiada las mejores soluciones posibles en el aula en cada momento.*
- b) Desarrollar sus propias actividades y procedimientos metodológicos.*
- c) Aplicar el método más adecuado, según la idiosincrasia de los alumnos y la meta que se pretende alcanzar.*
- d) Integrar e interrelacionar de forma sistemática los contenidos impartidos en el resto de las asignaturas del Plan de Estudios del Título de Maestro Especialista en Educación Musical."*

(Maestro, Educación Musical guía 2003-2004 p. 12)

Desde nuestro punto de vista, los objetivos formativos que se detallan para la formación específica de un maestro especialista en Educación Musical, siguen siendo excesivamente técnicos y están formulados de espaldas a las demandas de una sociedad donde los medios de comunicación de masas operan de forma contundente en la educación no formal del alumnado.

En el primer apartado se aboga por comprender los principios de la Educación Musical, las metodologías y el diseño curricular base sin mencionar para nada la comprensión de los mundos sonoros de nuestra sociedad. Nosotros hacemos notar la necesidad de comprensión por parte del maestro, la necesidad de examinar las relaciones que la música tiene con la sociedad en la que se desarrolla, la necesidad de cuestionar los valores atribuidos a determinados estilos musicales y de reflexionar sobre las implicaciones sociales que se derivan de la selección de un determinado currículo de música.

No se trata de "acercar" un tipo de música concreto a toda la población (la música "clásica") como se argumenta desde algunas posiciones, sino, de aprovechar unos valores educativos intrínsecos al hacer musical que es natural en todo ser humano. Desde este reconocimiento de la música como un derecho básico el maestro especialista, en su formación inicial, debe recibir las herramientas necesarias que le capaciten para educar a través de la música y no para educar para "una" música, teniendo presente que la música será para él un instrumento educativo a través del cuál formar ciudadanos libres, solidarios, críticos y reflexivos (Dusil, 2004).

En lo que se refiere a la formación procedimental mencionada, queremos hacer notar la importancia que se le otorga a la correcta aplicación de unos métodos y técnicas de la enseñanza de la música que se derivan directamente de la concepción hegemónica de la música occidental y que en nuestra opinión, podrían ser válidos de manera parcial y tras someterse a una minuciosa

reflexión pues, desde su práctica, se promueve el desarrollo de parámetros musicales que son exclusivos de un estilo determinado considerado como valioso. Nosotros proponemos la inclusión del trabajo sobre procedimientos que permitan al maestro en formación analizar y comprender las diferentes manifestaciones musicales que se producen en nuestra sociedad globalizada y los significados que los diferentes grupos sociales les atribuyen.

Una de las principales "heridas" de los planes de estudios de las diplomaturas de Maestro-Educación Musical y que por supuesto se refleja en nuestro plan de estudios, es la referida a los conocimientos musicales que el alumnado aporta en el momento de iniciar sus estudios de maestro. En principio para acceder a cursar la Diplomatura, sólo se exigen los conocimientos y pruebas generales que se requieren para muchos de los otros estudios universitarios. Teniendo en cuenta la especificidad del lenguaje musical y la hasta ahora nula formación musical recibida en los niveles previos a la universidad se plantea la necesidad de que el alumnado interesado en formalizar su matrícula en la especialidad supere primero una prueba de aptitud que garantice un rendimiento mínimo en estos estudios (Martín, 1995; Calvo, 1998) del mismo modo que ocurre con el acceso a otras titulaciones como Bellas Artes, Filología Inglesa o Historia y Ciencias de la Música.

La actual situación que permite el acceso indiscriminado a la especialidad ocasiona en opinión de Ortiz (2000b) una heterogeneidad entre el alumnado en las asignaturas de contenido musical que va en detrimento de quienes mejor podrían aprovechar su paso por ellas. En las aulas conviven alumnos con gran interés por la educación que encuentran verdaderas dificultades para superar las materias con exigencias musicales, con otros que han recibido una formación previa en los conservatorios y academias privadas de música.

Se está exigiendo al profesorado especialista que posea una sólida formación musical y de didáctica específica, además de cualidades para despertar en sus alumnos el interés y la ilusión por las actividades que alrededor de la música se realicen y corresponde al profesorado de la titulación de Educación Musical la formación completa de estos maestros; sin embargo cumplir con esta responsabilidad de formación sin conocer la formación musical de los aspirantes, o lo que es peor, sabiendo que dicha formación es nula, relativiza esta responsabilidad y según Cateura (1992) se debería admitir para la especialización en Educación Musical sólo a aquellos aspirantes que demuestren una firme formación musical.

Tras revisar el plan de estudios de la titulación consideramos en acuerdo con Lorenzo (1999) necesario realizar algunas modificaciones. Sería necesario redefinir los contenidos y objetivos formativos propuestos en las asignaturas del actual plan de estudios para evitar el solapamiento de contenidos y la falta de concreción de los objetivos. Es cierto que en el curso 2003-2004 se ha realizado una revisión de estos aspectos pero tememos que se haya realizado más en el plano teórico que en la práctica real.

Observamos también que sería conveniente disminuir el número de créditos asignados a las disciplinas generales en beneficio del aumento de créditos específicos de música y de carácter psicopedagógico como técnicas de interacción, habilidades sociales etc; y sobre todo incrementar el número de créditos ofertados como asignaturas específicas de didáctica de la música con el objeto de ajustar el perfil de la titulación a las características de la profesión docente.

Los contenidos de didáctica de la expresión musical que se acaban de enumerar encuentran dificultades para ser impartidos. En algunos momentos las aulas de la Universidad se convierten en réplicas del Conservatorio donde se pretenden impartir nociones de lenguaje musical a nivel elemental, se constata que se han trasladado experiencias llevadas a cabo en estos centros intentando adecuar los programas correspondientes (Martín 1995) y donde el heterogéneo alumnado se siente progresivamente desorientado. El debate sobre la cantidad y calidad de conocimientos de lenguaje musical tradicional, necesario para la formación del maestro no se afronta de forma comprometida por parte del profesorado, produciéndose solapamientos de contenidos en las diferentes materias, enfoques contradictorios de los mismos al ser abordados por los diferentes profesores y en definitiva se translucen los enfoques academicistas no superados en la formación del profesorado de la especialidad perpetuando el poder del orden preestablecido.

Un gran número de las horas de docencia se invierten en la alfabetización musical del alumnado dejándose poco margen al trabajo de la didáctica específica. En cierta medida de esta situación son responsables los mismos profesores del área, dado que los conocimientos musicales que poseen vienen de la formación en los conservatorios y encuentran dificultades para deshacerse del bagaje que suponen tantos años de formación. Nos encontramos ante un círculo vicioso (Martín, 1995) porque no existe una carrera de pedagogía musical de carácter universitario y aunque el planteamiento de la especialidad de música aporta novedades sustanciales, resulta sorprendente la poca resonancia que estos cambios han tenido en el profesorado universitario.

Tanto los objetivos como las asignaturas del plan de estudios implican un cambio radical que se refiere directamente a los fundamentos en los que se ha basado la preparación musical del profesorado actual. En algunos casos parece existir cierta reticencia para asumir estos cambios. Detrás de esta reticencia, subyace una concepción conservadora de la música (Pliego 2002) que concede un extraordinario valor a los monumentos del pasado y perpetúa el estatus de conocimiento privilegiado acrecentando las distancias entre docente y discente.

"Los profesores de música habrán de saber música , cómo no, pero deberán ampliar su base cultural de manera que se facilite la comunicación de sus saberes fuera de sus ámbitos s especializados, de manera que puedan crear cultura (que pueda ser entendida como tal –porque así la presentemos- por nuestros conciudadanos). Deberán articular un discurso

que cree cultura musical... porque sea inteligible (y esté homologado) fuera de su propio ámbito especializado."

(Orcasitas 1999, p.10)

El profesorado Universitario, como responsable de marcar las directrices de la Educación Musical en nuestro contexto concreto, necesita revisar en profundidad sus concepciones sobre la música, la educación y su papel en la sociedad, renunciando a sus parcelas de poder y reestructurando desde una posición de honrada autocrítica la formación recibida, completándola y adaptándola a las necesidades formativas de un alumnado que tendrá la responsabilidad de devolver la "voz" de la música a los ciudadanos en proceso de formación. Sólo a través de esta crítica será posible situar a la Educación Musical en el lugar que le corresponde como agente formativo de un ser humano más pleno y democrático.

Desde este espacio no ponemos en duda la necesidad del aumento de créditos específicos de música para la formación del profesorado, ni nos cerramos ante la posibilidad de una selección del alumnado en base al desarrollo de capacidades musicales, estos factores, indudablemente facilitarían la labor de formación. Sin embargo sí nos cuestionamos los enfoques y las perspectivas desde las que debemos estructurar nuestro plan de estudios. Es necesario distanciarse de la idea de que la música "seria" es la música que más se acerca a la condición de "música" por definición (Adell, 1997) e intrínsecamente "asocial" a la hora de construir su significado y acercarse a posturas que consideren la música no tanto como un lenguaje, sino como un conjunto de discursos que se entrecruzan comprometiendo los elementos subjetivos con el imaginario social en procesos que necesitamos hacer conscientes para que los oyentes que formamos puedan comprender y construir el sentido personal, social y político de los mundos musicales que le rodean.

4.1. La implantación del crédito Europeo

La implantación del sistema de créditos europeos, recientemente regulado en Real Decreto 1125/2003 por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional (B.O.E 18/09/03), que son conocidos como ECTS (European Credit Transfer System), nace y se desarrolla con los programas de movilidad de estudiantes para dar una respuesta a la necesidad de encontrar un sistema de equivalencias y de reconocimiento de los estudios cursados en otros países.

El ECTS queda definido como la unidad de valoración de la actividad académica en la que se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas y el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos educativos. Es decir, centrado en el aprendizaje de los estudiantes y no en la docencia de los profesores. Se establece para el crédito europeo un volumen de trabajo entre 25 y 30 horas para el alumno/a (1500-1800 horas de trabajo del estudiante al

año). Las programaciones de cada una de las materias que conformen el plan de estudios de una titulación oficial deberán acogerse, por tanto, a esta medida integrando en la asignación de los créditos las clases presenciales, las prácticas, las actividades dirigidas y las horas de estudio.

La calificación del alumnado vuelve a ser numérica de 0 a 10 con inclusión de un decimal, pudiéndose añadir lo que denominan una calificación cualitativa, teniéndose presente para el expediente del alumno el porcentaje de distribución de estas calificaciones sobre el total de alumnos que hayan cursado los estudios de la titulación en cada curso académico.

Dentro de este proceso de convergencia Europea, todavía quedan muchos aspectos por resolver, entre ellos qué ocurrirá con las especialidades de Magisterio.

Consideramos que la Educación Musical persigue el desarrollo de capacidades, por tanto la Educación Musical se nos presenta como la suma de experiencias que va a ofrecer los medios para un mejor crecimiento, maduración y desarrollo del ser humano, donde la Expresión a través del sonido es el instrumento principal para desarrollar o potenciar las capacidades motrices, cognitivas y sociales e individuales de una manera adecuada y donde la música es considerada, junto a las demás manifestaciones humanas, como un agente proyector de cultura y socialización.

Nuestro sistema educativo es el responsable de materializar las actuaciones formativas necesarias para dotar al ciudadano de las herramientas cognitivas que hemos descrito y de lograr que la escuela sea un espacio formativo acorde con la realidad social y compensador de las diferencias culturales.

En el siguiente espacio pasaremos a analizar las actuaciones concretas que en el ámbito de la Educación Musical se han realizado en este sentido.

CAPÍTULO 3

EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN MUSICAL EN EL MARCO SOCIAL ACTUAL

1. Antecedentes

2. La Educación Musical en la LOGSE

- 2.1. La Educación Musical en la Educación infantil
- 2.2. La Educación Musical en la Educación Primaria
 - 2.2.1. Objetivos
 - 2.2.2. Contenidos
 - 2.2.3. Criterios de evaluación
- 2.3. La Educación Musical en la Educación Secundaria Obligatoria
- 2.4. La Educación Musical en el Bachillerato

3. La Ley de Calidad de la Educación

- 3.1. La Educación Infantil
- 3.2. La Educación Primaria
 - 3.2.1 La Educación Musical en la Etapa Primaria con la Ley de Calidad
- 3.3 La Educación Secundaria Obligatoria
- 3.4. El Bachillerato

1. Antecedentes

Los cambios acaecidos en el contexto social y la influencia de la postmodernidad, que hemos visto reflejados en el ámbito de la formación del profesorado, también se han dejado notar en la Educación Musical. La concepción de la Educación Musical en el marco del sistema educativo español ha sufrido una importante transformación a partir de la implantación de la LOGSE, siendo esta ley la encargada de recoger el espíritu de la conferencia Europea de Educación Musical (1964). La situación de los estudios musicales en nuestro país se ha caracterizado por un claro retraso con respecto al resto de países Europeos. Mientras que en otros países la música ha estado presente en la escuela tradicionalmente, en España, la Educación Musical, lleva gran retraso en relación con otras áreas y disciplinas.

Pérez Gutiérrez (1994), encuentra el origen de este retraso en los diferentes ritmos provocados por la revolución industrial y tecnológica del siglo XX y las tendencias filosóficas positivistas y empiristas, provocaron una reacción en la sociedad Europea, buscando alguna fórmula para contrarrestar el peso de estas tendencias. Así nació el concepto de Educación Musical, a partir de la necesidad de cultivar desde la escuela un arte espiritual, procurando cubrir en la educación la faceta estético-musical. Este movimiento parte de Alemania, reducido en un principio a la escuela primaria. Ya en 1902, las primeras asociaciones de padres y artistas comenzaron a divulgar el cultivo del arte desde los primeros años y se fundamentaron en bases científico-pedagógicas.

Desde Alemania el movimiento pedagógico-musical se extenderá a otros países de Europa como Austria, Hungría, Inglaterra, Bélgica, Suecia, Suiza etc. Hacia los años treinta la actividad educativo-musical estará plenamente organizada en casi todos estos países, con unos contenidos y objetivos metodológicos claramente definidos mientras que en la Europa meridional seguían inertes sin responder a esta preocupación pedagógica hasta casi la década de los sesenta.

Es por esto que Angulo (1968), califica la situación de la educación musical en nuestro país como de "analfabetismo musical" y considera como causa de ello la escasa formación musical recibida por los maestros, que son los que deberían encargarse de la educación musical escolar además de considerar que dentro de los agentes educativos (familia, amigos, entidades culturales etc.) no formales la presencia de la formación musical también era escasa o nula.

Para Fusi (2001), la música en las escuelas a mediados del pasado siglo se reducía a memorizar himnos religiosos y patrióticos con el fin no de educar musicalmente sino de crear un sustrato de simpleza musical en los alumnos donde las letras de las canciones que se aprendían podían constituir la base de

la educación ideológica que giraba siempre en torno a la doctrina del régimen franquista y a su órbita católica.

La actitud indolente de nuestros responsables educativos hacia la educación musical tiene para Lorenzo (2002), diferentes explicaciones entre las que se encuentran las especiales circunstancias sociales y políticas del país, la precariedad del hecho educativo en general dejada en manos de la inercia conservadora y el alto grado de analfabetismo en una España que hasta los años sesenta continuaba siendo de corte rural.

Es a partir de la década de los sesenta cuando las tendencias de la Educación Musical, implantadas en la Europa central y del este, llegan a nuestro país difundiéndose a través de las obras de compositores y pedagogos europeos,² creándose un núcleo importante de músicos comprometidos que, a pesar de la resistencia de muchos Conservatorios y Escuelas de Magisterio, se comprometieron para mejorar el sistema educativo musical. Para Palomares (2003) este sería el germen que se tuvo en cuenta en la elaboración de los contenidos musicales de la Ley General de Educación de 1970. En esta ley la música comienza a ser obligatoria incluyéndose en el área de Expresión Dinámica junto con la Educación Física. Sin embargo la presencia de la música acaba siendo simplemente nominal debido a que no se toman las medidas políticas, administrativas, económicas y de formación de profesorado necesarias para llevar las propuestas de la ley a la práctica. La música mantuvo, por tanto un papel secundario y de poco prestigio en las escuelas.

Es en 1982³, cuando se regulan las enseñanzas del ciclo superior de la Enseñanza General Básica, el momento en que se determina el currículo de la Educación Artística que incluye Música, Plástica y Dramatización y se adjudican dos horas semanales. Se diseña un currículo que pretende contribuir a la formación integral del alumnado y específicamente al desarrollo de las capacidades expresivas y creativas además de propiciar actitudes positivas y una adecuada valoración de las distintas manifestaciones artísticas. Sus principales objetivos son la apreciación y el disfrute estético con el desarrollo de la sensibilidad y el equilibrio personal. La metodología se centrará en promover la espontaneidad y libertad de creación, la interpretación personal de hechos y sentimientos y el espíritu crítico, promoviendo las experiencias propias y la contextualización, además de estar centrada en el desarrollo psico-evolutivo del niño. Los contenidos se presentan por ciclos asegurando siempre que todos los objetivos se hayan trabajado al final del ciclo.

Cinco bloques temáticos articulan los contenidos del currículo de Música:

1. Expresión y comunicación a través de la música.
2. La música tradicional y colectiva.

² Dalcroze, Orff, Willems, Kodály, Paynter, Schafer, Delalande. entre otros.

³ Real decreto 710/1982 de 12 de Febrero de enseñanzas mínimas del Ciclo medio de la Enseñanza General Básica. Real Decreto 3087/1982 de 12 de Noviembre de enseñanzas mínimas del ciclo superior de la Enseñanza General Básica.

3. Fuentes de sonido, agrupaciones de voces e instrumentos más generalizados.
4. Percepción de elementos constitutivos de la música.
5. La música en la sociedad actual.

La filosofía y las concepciones que orientan el currículo de música en el ciclo superior de la Educación General Básica como indica Digón (2000) están marcadas por los siguientes aspectos:

- La educación musical debe ser para todos y todas porque contribuye al equilibrio personal y a la afirmación de la personalidad además de desarrollar capacidades como la creatividad, la imaginación, la atención, la coordinación, etc.
- Es importante desarrollar la apreciación y la sensibilidad hacia la música además de poder expresar las propias vivencias a través de la misma.
- El punto de partida de la Educación Musical serán siempre experiencias directas y motivadoras a través de la interpretación y la improvisación cantando, tocando y danzando.
- Se hace referencia explícita al desarrollo de la audición interior y activa, a la memoria sonora para percibir, captar, reconocer, reproducir y sentir la música y sus elementos (ritmo, melodía, armonía, forma y timbre).
- Es importante incentivar la expresión espontánea y la creación personal a la vez que se debe acercar al alumno al conocimiento de las normas y tradiciones musicales.
- Se pretende favorecer la comprensión y el acercamiento a la música de su entorno (composiciones populares o clásicas, música actual) y a la música de otras culturas.

El diseño teórico y legal de la LGE y de los programas renovados, en lo que a Educación Musical se refiere, puede considerarse válido pues la música se insertaba en todo el proceso educativo, desde la Educación Preescolar con dos años de duración, la EGB que abarcaba ocho años para culminar en el BUP donde se ponía fin a los estudios musicales en la enseñanza general, enfocando el hecho musical como fenómeno cultural.

Las dificultades surgen como hemos apuntado anteriormente, a la hora de calcular los medios para llevar a cabo el desarrollo de las enseñanzas musicales. Los autores consultados coinciden al apuntar que el mayor problema se presenta a la hora de encontrar los profesionales con capacidad real para desempeñar la docencia musical. Esta dificultad se manifiesta incluso desde la introducción al currículo, donde se especifica que las enseñanzas de la Educación Artística serán impartidas, en caso de ser posible, por un profesor que imparta algunas enseñanzas mínimas y tenga la preparación y competencias necesarias para ello sin concretar en ningún momento en qué consiste la preparación mencionada ni proporcionar el modo de acceder a ella. Será necesario esperar a la implantación de la LOGSE para que se regulen las enseñanzas Artísticas de manera global definiéndose por fin el perfil del maestro especialista en Educación Musical para la etapa primaria.

2. La Educación Musical en la LOGSE

Antes de centrarnos en los aspectos específicos de la Educación Musical dentro del marco de las enseñanzas de régimen general y más concretamente en la educación primaria haremos unas breves referencias a las particularidades que de manera general introduce la LOGSE en la concepción del sistema educativo.

En primer lugar señalar que la implantación completa de la LOGSE ha sido progresiva y pausada debido a la complejidad de los cambios que ha supuesto esta ley. En el momento actual se está solapando la implantación de la LOGSE en ámbitos como el grado superior de los Conservatorios, que pertenece a las enseñanzas de régimen especial con las modificaciones generadas por la reforma educativa de la Ley de Calidad que a su vez se encuentra suspendida en su calendario de aplicación a causa de los cambios políticos y la falta de consenso en el momento de su aprobación.

En medio de este panorama de incertidumbre queremos destacar la aportación que la LOGSE hace a la sociedad señalando dos de sus rasgos fundamentales. Por una parte, la LOGSE, se presenta como una ley democrática sin discusión que supone una forma nueva de entender la educación, pasando a ser un derecho social (de Puelles 1992), por otra parte, la amplitud de miras con la que se redacta la ley integrando y regulando en un mismo texto las enseñanzas de carácter general y las de régimen especial.

La LOGSE vino a suponer la ordenación del área de Educación Artística y de su profesorado alcanzando una equiparación similar en todos los sentidos a la del resto de áreas, aunque más en los documentos oficiales que en la práctica puesto que el cambio de la concepción social del área todavía no se ha alcanzado de manera efectiva, e incluso para las Administraciones, seguimos siendo un área de segundo orden con escasa importancia a nivel educativo y académico frente a las áreas dominantes (lengua, matemáticas y conocimiento del medio) del actual sistema educativo. De segundo orden incluso con respecto a las expectativas creadas ante la aplicación de la LOGSE y respecto a sí misma y las disciplinas que la integran (Plástica, Música y Dramatización), pues el horario semanal dedicado a la Educación Musical está por debajo del mínimo imprescindible y bajo el título de Educación Artística se camuflan en la práctica numerosas irregularidades.

La administración educativa justifica la agrupación de la educación artística amparándose en el carácter globalizado de la etapa y basándose en las estrechas relaciones existentes entre las diferentes formas de expresión y representación del arte.

Para Sanuy (1993) el fundamento de esta justificación es coherente sin embargo, en la realidad de los centros, la coexistencia de tantas materias en una misma área ha generado algunas situaciones poco deseables como la reducción horaria de la música al mínimo de una hora semanal, la consolidación

de la indeterminación curricular de la plástica y la indefinida presencia de la dramatización a cargo, no se sabe de quién a la hora de su desarrollo.

No obstante y siguiendo los pasos de Velázquez (2000) que valora los avances de un área con tradición de marginación como es la Educación Física podemos señalar que, a nivel curricular, con la LOGSE se han logrado una serie de mejoras para la Educación Musical:

- ♣ Los currículos oficiales del área para Educación Primaria se implantan definitivamente con un cierto carácter abierto y flexible, que tratan de responder a las demandas sociales y a las demandas educativas del alumnado.
- ♣ La configuración de los currículos del área basados en la determinación de objetivos generales para cada una de las etapas educativas, con el fin de conseguir en el alumnado el desarrollo de capacidades cognitivas, expresivas, perceptivas, de equilibrio personal, de relación interpersonal y de integración social, desde el ámbito específico de la Educación Musical.
- ♣ Se produce la integración de diferentes corrientes que han configurado esta área de conocimiento: percepción, audición activa, expresión vocal e instrumental, lenguaje musical, artes y cultura, dando lugar a diferentes bloques de contenidos en cada una de las etapas educativas.
- ♣ Se produce la distinción de contenidos de aprendizaje en relación al marco teórico conceptual, al marco procedimental y al actitudinal, lo que supone que el objeto de la Educación Musical va más allá del mero desarrollo de las aptitudes musicales.
- ♣ El aprendizaje se orienta desde una perspectiva constructivista de la enseñanza y en consecuencia los planteamientos metodológicos deben favorecer la significación y funcionalidad de los aprendizajes.

Lógicamente todos estos avances no se han dado en igual medida, porque la implantación de un nuevo sistema educativo no requiere sólo de su promulgación a nivel formal, sino que además debe suponer un cambio en los agentes implicados, en este caso sobre todo en el profesorado, y para ello hay que adecuar los mecanismos necesarios tanto a nivel formativo como a nivel organizativo de manera que todos los profesores y maestros del área de Educación Musical puedan ejercer su trabajo en óptimas condiciones y concienciados de la importancia del mismo y entendiéndolo que no sólo se puede dedicar todo el tiempo de la clase de Educación Musical a enseñar a las niñas y niños los rudimentos básicos del lenguaje musical convencional o el reconocimiento de las obras más trilladas del repertorio habitual, porque eso significaría perder de vista la enorme potencialidad que tiene la Educación Musical como proceso de mejora u optimización de la persona en todos sus ámbitos.

El carácter que se imprime a la Educación Musical desde el currículo de Educación Primaria supone la continuación de los propósitos y fines de la música en la etapa anterior, expresándose a través de la misma terminología: aprendizaje lúdico, socialización, representación, comunicación, etc.

La Educación Musical es vivenciada en esta etapa, no sólo como un modo de desarrollo de las capacidades estrictamente musicales, sino también que a través de la música se persiguen metas instrumentales, es decir, de transferencia a otros aprendizajes Tafuri (1993); Lacárcel (1995); Frega (1996); Hargreaves (1998).

El currículo de la Educación Artística planteado en la LOGSE, como se ha dicho con anterioridad, trataba de responder a las circunstancias sociales actuales y a las necesidades educativas de los niños y niñas, pero no debemos olvidarnos de que todo currículo está siendo transmisor de la cultura y valores dominantes de esta sociedad. En lo que a Educación Musical se refiere la organización del currículo de música está enfocado desde un paradigma técnico-práctico (Aróstegui, 2000) donde están primando, por una parte, los aspectos relacionados con la consecución de un "conocimiento musical" técnico y teórico, que viene condicionado por el elevado desarrollo técnico del sistema musical occidental que, hacen especialmente complejos los contenidos musicales y la separación del producto musical de su proceso de creación propio de nuestra sociedad y por otra parte en sus formulaciones teóricas, podemos apreciar la influencia de pensamientos educativos de corte más crítico como los de Schafer (1975) y Swanwick (1991) que encuentran dificultades a la hora de su puesta en práctica dentro de las aulas.

No obstante con la promulgación de la LOGSE se crea un espacio curricular propio para la educación musical dentro de la escuela y se comienza a dotarla de los recursos necesarios para su desarrollo. En cada uno de los niveles educativos obligatorios, la música aparece con sus peculiares rasgos de identidad adecuados a cada nivel.

2.1. La Educación Musical en la Educación Infantil

El carácter globalizador se presenta como el eje central del desarrollo curricular en la etapa infantil contemplado desde el horario, la evaluación, el desarrollo de las áreas y materializado a partir de experiencias significativas para los niños y niñas (Reales Decretos 1330 y 1333 de 6-9-91).

La estructura de la etapa gira en torno a tres áreas o ámbitos de experiencia:

- Identidad y autonomía personal
- Medio físico y social
- Comunicación y representación

La música, con un carácter de expresión se contempla desde el área de comunicación y representación, y tiene por objeto enriquecer las capacidades expresivas de los niños y las niñas para aumentar y mejorar sus habilidades de representación de las experiencias vividas en la familia, el centro escolar y en su medio sociocultural. La expresión musical proporcionará un instrumento

válido de comunicación y relación con los demás y con su entorno social y cultural.

La educación musical en estas edades se debe basar en una enseñanza vivida y vivenciada por los alumnos, empleándose un tipo de enseñanza-aprendizaje activo, lúdico, vivencial, globalizador y creativo; partiendo de actividades que refuercen el interés de los alumnos hacia sus descubrimientos sonoros más espontáneos. Lo principal acerca de lo dispuesto por la LOGSE sobre la música en la etapa infantil, se encuentra en la escasa formación musical que los maestros de esta etapa reciben al cursar su diplomatura universitaria, quedando así condicionada la calidad de la enseñanza específica que musicalmente imparten, (Lorenzo 2002).

2.2. La Educación Musical en la Educación Primaria

En esta etapa, la Educación Musical junto con la Educación Plástica y Visual y la Dramatización se encuentran globalizadas dentro del área de Educación Artística. La LOGSE, justifica esta agrupación, por una parte, haciendo referencia al carácter globalizado de la etapa y por otra alegando las estrechas relaciones que existen entre las distintas formas de expresión y representación de las manifestaciones artísticas.

La Educación Artística a través del desarrollo de las capacidades básicas de percepción y expresión junto con el análisis y la formación del juicio crítico, deberá favorecer la reconstrucción de la realidad del alumnado de manera que ésta adquiera un tratamiento estético y un lenguaje artístico (Pascual 2002).

Las intenciones educativas del área de Educación Musical van más allá del mero adiestramiento de musical, presentando una serie de características específicas que la diferencian de otros ámbitos de formación musical. Estas características son:

- Destacar el valor formativo y educativo de la música como potenciadora de las facultades del individuo (Willems, 1969; Pascual, 1995)
- Educación Musical para todos, no sólo para los dotados.
- Progresiva, que atiende a las características evolutivas de los niños y niñas.
- Centrada en el proceso, dando prioridad a la libertad y a la creatividad.
- A través de una metodología experimental y participativa que prioriza los procedimientos y las actitudes.
- Globalizada con otras áreas y con el desarrollo general del alumnado.
- Lúdica y variada trabajándose a través de actividades diversas (canto, instrumentos, movimiento, audición, juego dramático).
- Contextualizada, teniendo siempre presente el papel que juega la música en el entorno actual.

Se pretende en esta etapa que, desde la música, los niños y niñas perciban el entorno sonoro como parte de su medio, siendo auditores e intérpretes y realizadores expresivos y creativos que se acerquen a la vida musical experimentándola de forma activa, mediante el uso adecuado de la voz, el oído musical, el movimiento asociado a la música y las habilidades instrumentales.

Por ser la Educación Musical en la etapa primaria objeto de nuestro estudio, nos detendremos en analizar con mayor detenimiento los objetivos, contenidos y criterios de Evaluación que desde los organismos oficiales (Orden de 5 de noviembre de 1992; BOJA 12.12.92) de nuestra comunidad se señalan para el desarrollo curricular.

2.2.1. Objetivos

Los objetivos generales para la Educación Artística en la etapa primaria señalados por la Junta de Andalucía son:

- 1- Comprender las posibilidades del sonido, la imagen, el gesto y el movimiento como elementos de representación personal y autónoma y aprender a utilizarlas.*
- 2- Aplicar sus conocimientos artísticos a la observación de las características más significativas de las situaciones y objetos de la realidad cotidiana.*
- 3- Utilizar el conocimiento de los elementos plásticos, musicales y dramáticos básicos en el análisis de realizaciones artísticas propias y ajenas.*
- 4- Expresarse y comunicarse produciendo mensajes diversos, utilizando para ello los códigos y formas básicas de los distintos lenguajes artísticos, así como sus técnicas específicas.*
- 5- Realizar actividades artísticas de forma cooperativa, que supongan papeles diferenciados y complementarios en el desarrollo del proceso.*
- 6- Explorar materiales e instrumentos musicales, plásticos y dramáticos para conocer sus propiedades y posibilidades de utilización, fines expresivos, comunicativos y lúdicos.*
- 7- Utilizar la voz y el propio cuerpo como medio de representación y comunicación plástica, musical y dramática.*
- 8- Conocer los medios de comunicación en los que operan la imagen y el sonido y los contextos en que se desarrollan, siendo capaz de apreciar críticamente los elementos de interés expresivo y estético.*
- 9- Tener confianza en las elaboraciones artísticas propias, disfrutar con su realización y apreciar su contribución al goce y al bienestar personal.*
- 10- Conocer y respetar las principales manifestaciones artísticas y musicales de Andalucía, así como los elementos más destacados del patrimonio artístico español."*

(Decreto de Educación Primaria, pp. 57-58)

A través de la consecución de estos objetivos, en la Educación Primaria, se pretende que el niño y la niña, a través de la Educación Musical pueda jugar, vivenciar y disfrutar con la música creando sus propios mensajes y escuchando, comprendiendo y valorando los de los demás. Se propone además desarrollar la sensibilidad del alumnado ante las manifestaciones culturales de arraigo popular en su comunidad.

Nos parece que esta formulación de objetivos tiene presente en todo momento tanto la importancia del contexto en que se desarrolla la tarea educativa como la contribución a través de la Educación Musical a la consecución de los objetivos generales de la Educación Primaria. Vemos la presencia del interés por realizar aprendizajes significativos, por contribuir al desarrollo psico-afectivo del alumnado y la propia auto-expresión, por ayudar a la mejor comprensión del entorno socio-cultural, por desarrollar la capacidad crítica y por la búsqueda de una educación que potencie el comportamiento solidario a través del rechazo a todo tipo de discriminaciones considerando la música como una ocasión educativa de primer orden.

Entendemos que, a través de la consecución de los objetivos expuestos, y teniendo presente la importancia de la música en los procesos sociales, desde el área de música se puede colaborar al logro de los siguientes objetivos generales de la etapa:

"[...] b) Actuar con autonomía en las actividades habituales y en las relaciones de grupo, desarrollando las posibilidades de tomar iniciativas y establecer relaciones afectivas.

c) Colaborar en la planificación y realización de actividades de grupo, aceptar las normas y reglas que democráticamente se establezcan, respetando los diferentes puntos de vista y asumiendo las responsabilidades que correspondan.

d) Establecer relaciones equilibradas, solidarias y constructivas con las personas en situaciones sociales conocidas. [...]

f) Conocer y apreciar los elementos y rasgos básicos del patrimonio natural, cultural e histórico de Andalucía, y contribuir a su conservación y mejora.

g) Conocer y apreciar los elementos y rasgos básicos del patrimonio cultural, contribuir a su conservación y mejora, y respetar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos e individuos desarrollando una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho. [...]

j) Comunicarse a través de medios de expresión verbal, corporal, visual, plástica, musical y matemática, desarrollando la sensibilidad estética, la creatividad y la capacidad para disfrutar de las obras y manifestaciones artísticas. [...]

l) Apreciar la importancia de los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y actuar de acuerdo con ellos."

(Decreto de Educación Primaria, pp. 21-23)

Es importante tener en cuenta, a la hora de la concreción del currículo de música dentro de las programaciones de centro y de aula, todos los factores sociales y afectivos que se pueden desarrollar desde esta área de conocimiento, para conseguir los verdaderos objetivos formativos de la etapa primaria y no dejarlos reducidos a la transmisión de conocimientos técnicos que desvirtuarían los valores educativos de las actividades realizadas en el aula de música.

2.2.2. Contenidos

Teniendo en cuenta las experiencias previas y el nivel de desarrollo físico y psicológico del alumnado, la importancia dentro del área de la dimensión expresiva, la motivación y la dimensión social de los lenguajes artísticos se

articulan los contenidos del área en torno a tres grandes bloques: saber percibir, saber hacer y análisis sensible que convergen en el correcto dominio de saber expresarse y comunicarse.

Estos bloques, aunque se trabajan a lo largo de la etapa de forma constante y simultánea, debido a las características psico-evolutivas del alumnado cobrarán una mayor relevancia en cada uno de los ciclos. Así en el primer ciclo, saber percibir se trabajará con mayor intensidad, en el segundo ciclo se prestará más atención a los elementos constitutivos del saber hacer, para en el tercer ciclo, dada la mayor capacidad de abstracción del alumnado se analizarán todos los aprendizajes anteriormente adquiridos de manera intuitiva. Este último bloque, análisis sensible se considera como el eje de unión entre el saber percibir y el saber hacer, pues sólo a través del análisis se puede sistematizar la percepción y la comprensión de los diferentes lenguajes artísticos.

Estos bloques se corresponden con los puntos 4: aprender a escuchar, 5: canto, expresión vocal e instrumental y 6: lenguaje musical señalados en el decreto como bloques de contenidos referidos a la Educación Musical. Analizando los enfoques de los tres bloques, encontramos una contradicción al espíritu planteado, a la hora del análisis observamos una visión reduccionista del análisis de lo percibido y de lo realizado, limitándose los contenidos de este bloque a la adquisición de los elementos propios de lenguaje musical de la tradición occidental y buscando provocar el interés del alumnado hacia el aprendizaje de la grafía musical convencional. A nuestro entender, en este punto se traicionan las finalidades educativas propuestas por la LOGSE dejando paso a una concepción técnica de la Educación Musical a través de la cual se percibe la permanencia de esquemas formativos del pasado y se desvirtúa la importancia del análisis de las percepciones y expresiones ajenas a las tradiciones de la música clásica occidental.

Mientras en el bloque 4: aprender a escuchar, se procura el desarrollo de la sensibilidad auditiva, se hace referencia a la cultura musical experiencial y social del alumnado y a las nuevas tecnologías, y en el bloque 5: canto, expresión vocal e instrumental, se valoran los objetos musicales del entorno y las actividades de improvisación, el bloque 6: lenguaje musical se refiere casi exclusivamente a los aspectos técnicos de la adquisición de conocimientos de lecto-escritura de las grafías convencionales de nuestro sistema de notación.

Analizando detenidamente los planteamientos de estos tres bloques de contenidos podemos observar la presencia de concepciones obsoletas de la Educación Musical, que dan un valor a determinados "objetos" musicales en detrimento del análisis, la valoración y la reflexión sobre los procesos sociales relacionados con el hecho musical.

En las orientaciones para la secuenciación de contenidos del Decreto 105/1992 de 9 de junio, que estamos analizando (pp. 75 y ss.) el área de música se divide en los tres bloques mencionados: 1, saber escuchar; 2, saber

hacer; y 3, análisis sensible. La redacción de la exposición de los contenidos y su secuenciación se realiza de forma literaria, es decir, redactada con explicaciones y no por puntos específicos.

A continuación intentaremos dar una visión resumida de la secuenciación de contenidos propuesta por la Junta de Andalucía para dar una visión general de los mismos y de las contradicciones descritas:

SABER ESCUCHAR		
1º CICLO	2º CICLO	3º CICLO
<ul style="list-style-type: none"> - Interés por la observación y el descubrimiento de los sonidos del entorno. - Disfrute con la escucha, manipulación y reproducción de sonidos del entorno. - Identificación y reconocimiento de sonidos próximos a la realidad diaria, así como de los parámetros de dichos sonidos. - Reconocimiento de los parámetros del sonido en audiciones breves y en situaciones de juego. - Clasificación elemental de los sonidos atendiendo a sus parámetros. - Interiorización y vivenciación del sonido y el silencio. - Interés ante audiciones breves de temas populares andaluces. - Asistencia a actividades y manifestaciones musicales dentro y fuera del centro. - Valoración y selección de sonidos agradables y sonidos molestos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Interés por la observación y descubrimiento de diferentes paisajes sonoros. - Disfrute con la escucha, manipulación y reproducción de distintos paisajes sonoros. - Identificación y reconocimiento de sonidos propios de diferentes escenas o contextos y situaciones sociales actuales, y apreciación del papel de los sonidos en los distintos medios de comunicación. - Reconocimiento de elementos musicales en audiciones breves y en situaciones de juego. - Interés ante audiciones de las diferentes manifestaciones musicales, destacando las propias del patrimonio musical andaluz. - Asistencia a actividades y manifestaciones musicales dentro y fuera del centro, respetando y adoptando las actitudes como espectador en las mismas. - Valoración y selección de los distintos tipos de música, argumentando elementalmente las razones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Interés por el análisis del entorno sonoro a través de sus componentes. - Disfrute con la escucha activa y comprensiva y el análisis de los sonidos del entorno y de los diferentes paisajes sonoros. - Reconocimiento y análisis de los parámetros del sonido en situaciones cotidianas y de los elementos de la música en audiciones breves. - Clasificación de los sonidos y sus variaciones a partir de diferentes criterios utilizados en el análisis de los mismos. - Interiorización y vivenciación de elementos musicales. - Interés y disfrute por la audición activa de diferentes manifestaciones y corrientes musicales, en las que destaquen las propias del patrimonio musical andaluz. - Asistencia a actividades y manifestaciones musicales dentro y fuera del centro, respetando y adoptando una actitud crítica frente a las mismas. - Valoración de la escucha activa y analítica de las distintas corrientes musicales y selección de las mismas argumentando razones.

SABER HACER		
1º CICLO	2º CICLO	3º CICLO
<ul style="list-style-type: none"> - Explicación y descubrimiento de las posibilidades sonoras de la voz, el propio cuerpo y los objetos del entorno. - Aplicación de las vivencias y experiencias con los parámetros del sonido en la realización de variaciones sonoras en situaciones de improvisación y juego. - Utilización de recursos técnicos elementales en la realización de actividades e interpretaciones vocales, instrumentales y de movimiento. - Interpretación de un repertorio de sencillas canciones y juegos instrumentales entre las que destaquen los propios de la comunidad autónoma andaluza. - Expresión de las posibilidades movimiento del propio cuerpo a través del baile libre y la danza escolar. - Utilización de instrumentos habituales en clase para el acompañamiento de canciones. - Expresión de sentimientos, sensaciones, ideas y vivencias musicales personales a través de la voz, el cuerpo y los instrumentos. - Respeto y aceptación de las elaboraciones musicales personales y ajenas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exploración y descubrimiento de los elementos musicales en elaboraciones vocales, instrumentales y de movimiento. - Aplicación de las vivencias y experiencias con los elementos de la música en la realización de actividades musicales, en situaciones de improvisación y juego. - Utilización de recursos específicos de las diferentes formas o vías de expresión musical, para la elaboración e interpretación de producciones propias y ajenas. - Ampliación del repertorio de canciones y juegos instrumentales, destacando los propios de la comunidad autónoma andaluza. - Adecuación de los movimientos del propio cuerpo a la música de obras seleccionadas a tal efecto y en el marco de la danza escolar. - Construcción de sencillos instrumentos y utilización de éstos y los instrumentos convencionales para el acompañamiento de canciones. - Expresión de una misma idea musical a través de la voz, el cuerpo y los instrumentos. - Manejo y utilización del magnetófono y el equipo HIFI en la realización de actividades y juegos musicales. - Participación en actividades individuales y grupales de canto, expresión instrumental y de movimiento, reconociendo los papeles que en ellas se desarrollan y valorando su funcionalidad. - Aceptación de las posibilidades sonoras y expresivas de la voz, el cuerpo y los instrumentos y valoración de sus características, su emisión y su tesitura. - Respeto y aceptación de las elaboraciones musicales individuales y en grupo, personales y ajenas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exploración y descubrimiento de formas musicales sencillas en elaboraciones vocales, instrumentales y de movimiento. - Aplicación de las vivencias y experiencias con los sonidos, elementos musicales y formas sencillas, en la realización de actividades musicales, y en situaciones de improvisación y juego. - Utilización de recursos específicos del control vocal, la precisión y la coordinación rítmica en la elaboración e interpretación de producciones propias y ajenas. - Ampliación del repertorio de canciones y juegos instrumentales y danzas con obras propias de otras culturas. - Adecuación de los movimientos a formas espaciales más complejas que favorezcan una coordinación y ejecución rítmica más precisas. - Construcción de instrumentos atendiendo a su calidad acústica, y utilización de los mismos en el acompañamiento de danzas y canciones. - Expresión de una idea musical de forma conjunta a través de actividades donde se relacionan la voz, los instrumentos y el propio cuerpo. - Manejo y utilización del magnetófono y el equipo HIFI y otros medios de reproducción musical en la realización de actividades y juegos musicales. - Participación en actividades musicales individuales y grupales más complejas reconociendo los papeles que en ellas se desarrollan y valorando su funcionalidad. - Aceptación y valoración de las posibilidades sonoras y expresivas de la voz, el cuerpo y los instrumentos, en actividades musicales más complejas. - Respeto y aceptación de las elaboraciones musicales propias y ajenas.

ANÁLISIS SENSIBLE		
1º CICLO	2º CICLO	3º CICLO
<ul style="list-style-type: none"> - Representación gráfica de los sonidos y sus parámetros y el silencio. - Utilización de códigos no convencionales para expresar vivencias y experiencias musicales, en situaciones de comunicación y juego. - Realización de actividades vocales, instrumentales y de movimiento a partir de propuestas expresadas en códigos no convencionales. - Valoración de los códigos no convencionales como medio para la expresión-comunicación musical. 	<ul style="list-style-type: none"> - Representación gráfica de paisajes sonoros y comprensión de otros realizados por los demás. - Utilización de códigos no convencionales para las elaboraciones musicales, expresando experiencias y vivencias, y en el marco de situaciones de improvisación y juego. - Realización de actividades musicales vocales, instrumentales y de movimiento a partir de propuestas expresadas con códigos no convencionales y convencionales. - Aceptación y valoración de elementos y representaciones propias de códigos no convencionales y convencionales como medio para la expresión-comunicación musical. 	<ul style="list-style-type: none"> - Representación gráfica de sonidos, paisajes sonoros e ideas musicales y comprensión de otros realizados por los demás. - Utilización de códigos convencionales para las elaboraciones musicales, expresando experiencias y vivencias, y en el marco de situaciones de improvisación y juego. - Realización de actividades musicales vocales, instrumentales y de movimiento a partir de propuestas expresadas con códigos convencionales. - Aceptación y valoración de elementos y representaciones propias y de códigos convencionales para la expresión-comunicación musical.

El extenso espacio dedicado a los contenidos de tipo procedimental correspondientes al bloque saber hacer, refleja el carácter tecnificado que desde la concreción de los contenidos se imprime al currículo de Educación Musical para la etapa Primaria. Esta concepción viene a reflejar la formación recibida por las personas que, en su momento, elaboraron este trabajo y que en alguna medida reflejaron visiones educativas adquiridas en contextos muy diferentes a la escuela. Queremos señalar que a nuestro entender, la formulación del currículo para la Educación Musical hace un intento honesto de proporcionar una educación por la música en las formulaciones de los objetivos, sin embargo a la hora de su concreción en los contenidos a desarrollar se observa una inclinación propia de enseñanzas técnicas y fragmentadas, dando como resultado una visión parcelada de las posibilidades educativas de la Educación Musical.

Tras el análisis de los elementos que concretan el currículo de música para la etapa primaria podemos decir que el enfoque a través del cual está elaborado pretenden responder a la realidad social que es fundamentalmente heterogénea, multifacética y cambiante; dejando espacio suficiente para que su última concreción se produzca dentro del aula en manos de un profesor que seleccionará, entre las diferentes posibilidades, la más adecuada para el

contexto concreto en el que desarrolla su actividad. Sin embargo, teniendo presente la importancia de la música como componente básico de la cultura contemporánea pensamos, de acuerdo con Porta (1998) que el diseño del currículo permite una gran ambivalencia a la hora de concretar el enfoque de su puesta en práctica debido a que un importante sector del profesorado, permanece atado al pasado como máximo portador de los sentidos comunicativos y estéticos de la música y viviendo al margen de hábitat sonoro del alumnado. Se produce por tanto una contradicción en las fuentes epistemológicas y sociológicas del currículo de música, mientras las psicológicas y pedagógicas mantienen su coherencia.

Queremos también señalar el número elevado de contenidos a desarrollar, sobre todo si tenemos en cuenta la escasez del horario dedicado a la educación musical.

La secuenciación de los contenidos se realiza de forma minuciosa, teniendo siempre presente el sentido circular y de profundización progresiva propios de la etapa. Los contenidos se detallan de forma globalizada, intentando contemplar en todos ellos aspectos actitudinales, procedimentales y conceptuales. Destacar que notamos la falta de contenidos conceptuales que traten los aspectos sociales de la música y consideramos que el análisis sensible, como ya hemos mencionado, se limita a los aspectos de lecto-escritura debiéndose completar, a nuestro entender, con un verdadero análisis de los "lenguajes musicales" y las relaciones que se establecen entre éstos y el contexto que los produce.

2.2.3. Criterios de evaluación

Los criterios de evaluación se definen de forma globalizada para las tres áreas que componen el bloque de la educación artística: música, plástica y dramatización. Están igualmente divididos en tres grandes grupos que pretenden valorar la evolución seguida por el alumnado a lo largo de la etapa en lo que se refiere a las capacidades de expresión y creatividad, de apreciación estética y del uso que hacen de los recursos propios de los lenguajes artísticos.

Sobre las capacidades de expresión y comunicación de ideas, sentimientos y vivencias:

- Se deberá evaluar cómo el alumnado utiliza las posibilidades expresivas de la imagen, el sonido, el gesto y el movimiento para la expresión de ideas, sentimientos y vivencias.
- Se comprobará cómo se utilizan los códigos y formas básicas de los distintos lenguajes artísticos, con sus técnicas específicas, para la producción de diferentes mensajes que le permitan expresarse y comunicarse.
- Se comprobará en diversos contextos y situaciones, el progreso del alumno para utilizar los materiales e instrumentos musicales, plásticos y dramáticos con fines expresivos, comunicativos y lúdicos.

- Se evaluará el nivel alcanzado en la utilización técnica y expresiva de la voz y el cuerpo, para participar en actividades artísticas de dificultad progresiva. Así mismo, se observará la apreciación y valoración de la propia voz y el cuerpo destacando su contribución al equilibrio personal y el desbloqueo para la expresión-comunicación.

Sobre las capacidades de análisis de hechos y manifestaciones artísticas.

- Se comprobará si el alumno es capaz progresivamente de identificar las características más significativas de situaciones y objetos de la realidad cotidiana, adquiriendo y aplicando en dicho proceso determinados conocimientos artísticos.
- Se constatará el progreso del alumno para analizar realizaciones artísticas propias y ajenas utilizando para ello los conocimientos que se tienen sobre los elementos musicales, plásticos y dramáticos.
- Se podrán identificar en ellos algunos de los elementos constitutivos del mensaje visual, musical y del juego dramático.
- Es también necesario observar si los alumnos son capaces de comentar, argumentando los razonamientos, algunas manifestaciones artísticas de las que se desarrollan en su entorno, respetando y apreciando su valor y estableciendo relaciones con los elementos que constituyen su experiencia personal.
- A través del diálogo sobre las manifestaciones artísticas a las que tiene acceso el alumnado se podrá concretar la evaluación de estas capacidades.

Sobre las capacidades de realización de actividades y elaboraciones en grupo y de valoración de las mismas.

- Se prestará especial atención al tipo de relación entre los miembros del grupo, el comportamiento solidario y el rechazo a posibles diferencias de clase social, creencias, géneros, razas... que puedan interferir en el desarrollo cooperativo de actividades artísticas.
- Se comprobará si el alumno es capaz progresivamente de realizar actividades artísticas en grupo, de tal manera que los integrantes del mismo asuman funciones específicas que se complementen unas a otras y que determinen el desarrollo de todo el proceso de elaboración.
- Habrá de observarse el nivel de disfrute y goce del alumnado en sus elaboraciones artísticas constatando el nivel de confianza que va alcanzando en su realización y la valoración que hagan de las mismas para su bienestar personal.

Observamos en los criterios de evaluación un interés por recuperar el espíritu educativo del área formulado en los objetivos, que, como hemos señalado anteriormente no se plasmaba en la formulación y secuenciación de los contenidos. Añadir que, a nuestro entender, este documento refleja las tensiones de carácter ideológico y epistemológico con las que nace. Por una

parte una clara intención de rescatar la Educación Musical de los contextos técnicos y elitistas en los que se venía desarrollando para que pase a formar parte de la formación global del individuo, por otra parte ciertas resistencias o incapacidad por parte de los responsables educativos de contemplar la Educación Musical al margen de los paradigmas técnicos dentro de los cuales se había desarrollado hasta el momento en nuestra sociedad.

2.3. La Educación Musical en la Educación Secundaria Obligatoria

La música en la enseñanza Secundaria aparece desligada de la Educación Plástica y Visual con un carácter independiente y en relación a una triple dimensión:

- La música como lenguaje de transmisión no conceptual
- El componente estético de la música
- La música como medio de comunicación entre las personas

Se pretende en esta etapa que la música huya de tratamientos exclusivamente teóricos, llevándose a cabo una enseñanza musical práctica atenta a la construcción del conocimiento presente en el aula desde la perspectiva del aprendizaje significativo que parte del momento psicoevolutivo del alumnado.

Los contenidos están organizados en torno a seis bloques:

- ❖ Lenguaje musical
- ❖ Expresión vocal y canto
- ❖ Expresión instrumental
- ❖ Movimiento y danza
- ❖ La música en el tiempo
- ❖ Música y comunicación

Los problemas que presenta el desarrollo curricular de la música en esta etapa son recogidos por varios autores Costa (2003), Digón (2000), Galán (1999), Martín (1976), Pliego (2002), Porta (2001), Vilar (1997), Zaragoza (2000), etc., destacándose la prioridad que se otorga en los libros de texto a la Historia de la Música y al Lenguaje Musical, la falta de atención a la construcción de aprendizajes significativos y a la falta de interés por parte de los textos y los profesores por el repertorio que forma parte del entorno sonoro del alumnado olvidando las músicas populares contemporáneas y dando excesiva importancia al repertorio "clásico" que queda lejano en el tiempo y en la vida cotidiana del alumnado.

2.4. La Educación Musical en el Bachillerato

A partir del cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria, la Música aparece como materia optativa y del mismo modo aparece en el primer curso de Bachillerato concretándose en los siguientes contenidos:

- La música en nuestra vida
- Análisis, comprensión y valoración de la obra musical
- Creación y difusión de la música
- Práctica musical

Se pretende desde esta materia profundizar en los aspectos sociológicos, comunicativos, técnico-musicales e históricos tratados en los cursos anteriores para poder abordarlos desde una perspectiva más amplia.

Tenemos que hacer mención a las intenciones previas a la promulgación de la LOGSE de organizar unos estudios de Bachillerato musical sobre el que se comenzó a trabajar de forma experimental. El objeto de esta modalidad de Bachillerato residía en proporcionar al alumnado que cursaba estudios de música de régimen especial mejores condiciones para compaginar ambos estudios. En la actualidad las expectativas no han sido cubiertas teniendo el alumnado que superar las grandes dificultades que conlleva la simultaneidad de cursar el Bachillerato y los estudios medios de Conservatorio.

Concluyendo podemos afirmar que la música no ha tomado *verdadera carta de naturaleza* (Lorenzo 2002) en las enseñanzas de régimen general hasta la implantación de la LOGSE pues en las etapas anteriores su presencia era meramente testimonial. La tradicional exclusión de la formación musical en nuestra sociedad ha generado un contexto de desconocimiento generalizado por lo que no tenemos un concepto claro de lo que es la Educación Musical, en qué consiste y cómo se desarrolla (Galán 1999). Para Lorenzo (2002) los últimos años han supuesto un importante cambio, tanto cualitativo como cuantitativo. A pesar de las mejoras introducidas, el proyecto de Educación Musical promovido por la LOGSE está aún a medio camino (Porta 2001), por lo que debemos permanecer vigilantes ante los pasos que se den desde las administraciones públicas. Es necesario tener presente que los modelos importados del entorno europeo están presentado numerosos problemas (Manevreau 1993) y que los fundamentos de la Ley de Calidad no favorecen la presencia en el currículo de materias como la música tradicionalmente llamadas "marías".

A continuación pasaremos a señalar las tendencias educativas que propone la polémica Ley de Calidad, para en un espacio posterior analizar su concreción en el área de música dentro de la etapa Primaria.

3. La Ley de Calidad de la Educación

El contexto general de la realidad educativa en la sociedad actual está definido por las directrices marcadas por la LOGSE, que representa el primer intento de ordenar la totalidad del sistema Educativo de una forma global, introduciendo los valores del constructivismo y el cognitivismo, procurando compensar la desigualdades y buscando una mayor implicación de los sectores participantes en el hecho educativo. Necesitamos, por tanto, hacer un análisis general del marco actual educativo presentando unas consideraciones en torno

al sistema surgido a raíz de la LOGSE y continuado por la LOCE, ya que dicha reforma marca el futuro que debe seguir la educación en nuestro país. Pero he de señalar, que mientras no aparezcan los Reales Decretos Autonómicos que desplieguen la nueva Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación, la LOGSE seguirá en vigencia.

Se publicó El Real Decreto 827/2003 de 27 de Junio el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, en el que se establece que en el curso 2004/2005 entrará en vigor la nueva ordenación de las enseñanzas reguladas por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de Diciembre, de Calidad de la Educación, en los niveles de Educación Infantil en los tres cursos, en Primaria en el primer curso, en Secundaria en el primer y tercer curso y en el primer curso del Bachillerato comenzando por los primeros cursos de cada nivel, para progresivamente implantarse a todos los cursos y niveles. Así mismo, también se han publicado los Reales decretos 829/2003, 830/2003, 831/2003 y 832/2003 de 27 de junio, por los que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato respectivamente.

Con el cambio de gobierno, el Real decreto 827/2003 ha sido derogado, dejando hasta el momento, en nuestra comunidad autónoma la situación de la Educación Musical en la Educación Primaria en los mismos términos que planteaba la LOGSE. No obstante, consideramos necesario, en este espacio, tener presentes ambas leyes, que señalan las tendencias, a veces enfrentadas y otras coincidentes, que indican los caminos que en el ámbito educativo se están dando en el seno de nuestra sociedad.

Diez años después de la reforma educativa, y cuando aún no se han mitigado los ecos de la LOGSE, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del anterior gobierno emprendió una nueva reforma denominada Ley de Calidad de la Enseñanza, y que se materializó en la *Ley Orgánica 10/2002*, de 23 de diciembre (B.O.E. 24/12/02).

El objetivo de dicha Ley, era el de adecuar los sistemas educativos a la nueva sociedad del conocimiento, tal como estaban haciendo los estados miembros de la Unión Europea, y en los que se da siempre prioridad a la calidad educativa. Sin embargo, parece ser que una vez más, frente a una reforma educativa, prima el enfrentamiento político que divide a los auténticos protagonistas del proceso. Ciertamente es que a la escuela se le exige no sólo que facilite los conocimientos académicos, sino también que ofrezca una instrucción integral coherente con el medio sociocultural, que ofrezca valores e incluso que garantice a través de los llamados ejes transversales formación sobre drogas, sexo o educación vial. El problema es que la LOCE nació sin atender el debate social, sin un auténtico diagnóstico previo, y sin tener en cuenta, entre otras cuestiones, los principios y criterios sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, (Playà, 2002). Dicha Ley partía de la idea de que la educación es el instrumento imprescindible y básico de la vida profesional, laboral y social, así como también del mundo de la técnica y de la comunicación, y que sólo puede

materializarse si los sistemas educativos garantizan altos niveles de calidad de la enseñanza.

Ayudan a esa justificación la denuncia que hace el documento de Bases para un Proyecto de Ley de Calidad de la Educación⁴ sobre las deficiencias y carencias de nuestro sistema, como demuestran la elevada tasa de fracaso escolar, las significativas carencias que en términos de conocimiento muestran los alumnos, el deterioro del clima de convivencia en los centros educativos, el desprestigio de la figura del profesor, el malestar docente, o la falta de competencias del Director de centros educativos para establecer las condiciones mínimas de funcionamiento. En conjunto, según el Ministerio de Educación Cultura y Deporte, parece que se imponía una ineludible reforma del sistema.

Esta reforma pretendió crear unas condiciones que favorecieran y estimularan la búsqueda de la excelencia por parte de los estudiantes, que ofreciera oportunidades de formación a aquéllos que abandonan el sistema, y oportunidades de educación y formación adecuadas a las expectativas, motivaciones e intereses de todos y cada uno.

La reforma se sustentaba sobre la cultura del esfuerzo como garantía del aprendizaje y como pieza indispensable en la formación personal e integral de los jóvenes, que les obliga a desarrollar hábitos de autodisciplina y a hacerse responsables de su futuro. Pero también en la eliminación de los sistemas de promoción automática mediante la introducción de pruebas de evaluación para acceder al Título de Graduado en Educación Secundaria y Título de Bachiller. La introducción de itinerarios educativos a partir del tercer curso de la Educación Secundaria Obligatoria, o bien su alternativa mediante Programas de Aprendizaje Profesional son otros de los elementos de esta reforma cuyos principios se materializan en los puntos siguientes:

- ∞ La estructura del sistema educativo y la configuración y adaptación del currículo a las diversas aptitudes, intereses y expectativas de los alumnos.
- ∞ La función docente, garantizando las condiciones que permitan a los profesores el desarrollo de su labor, su formación inicial y permanente y su reconocimiento profesional.
- ∞ La evaluación del sistema educativo, de los centros y del rendimiento de los alumnos de acuerdo con los estándares establecidos en los países de nuestro entorno europeo.
- ∞ El fortalecimiento institucional de los centros educativos mediante el refuerzo de su autonomía, la profesionalización de la dirección y un sistema de verificación de los procesos y los resultados.
- ∞ La determinación de las competencias y responsabilidades de los distintos sectores de la comunidad educativa, el clima de estudio y la convivencia en los centros escolares.

⁴ Información recogida en <http://www.el.pais.es/temas/textos/reforma2.html>

En un estudio realizado por Láiz, Navarro y Medina (2003) se pueden ver las diferencias sustanciales de los aspectos que caracterizan la LOGSE y la LOCE.

LOGSE, Ley Orgánica de 1/1990	LOCE, Ley Orgánica 10/2002
ELEMENTOS CARACTERIZAN LEY	ELEMENTOS CARACTERIZAN LEY
<p>a) Valores constructivismo y cognitivismo.</p> <p>b) Mayor implicación del profesorado en la toma de decisiones en los tres niveles curriculares.</p> <p>c) Compensación de las Desigualdades.</p> <p>d) Fines:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pleno desarrollo de la personalidad del alumno. 2. Formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales. 3. Adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo. 4. La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales 5. La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España. 6. La preparación para participar en la vida social y cultural. 7. La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad. <p>e) Principios:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La formación personalizada 2. La participación de los padres o tutores. 3. La igualdad de derechos entre los sexos. 4. Fomento de hábitos de comportamiento democrático. 5. Autonomía pedagógica de los centros y actividad investigadora de los profesores. 6. Atención psicopedagógica y orientación educativa y laboral. 7. Metodología activa que asegure la participación. 8. La evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, etc. 9. La relación con el entorno social, económico y cultural. 10. La formación en el respeto y defensa del medio ambiente. 	<p>a) Valores humanistas: revalorización de cultura clásica.</p> <p>b) Mayor control de la Administración sobre currículo y toma de decisiones en los tres niveles curriculares.</p> <p>c) 5 ejes: cultura del esfuerzo, orientación hacia los resultados, sistema de oportunidades, nueva concepción del profesorado, autonomía de los centros educativos</p> <p>d) Principios:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La equidad, igualdad de oportunidades de calidad. 2. Valores de libertad personal, igualdad de derechos entre sexos. 3. Compensación de desigualdades personales y sociales. 4. La participación de la comunidad educativa. 5. La educación como proceso permanente. 6. La flexibilidad. 7. El reconocimiento de la función docente. 8. La confianza de los alumnos en sus aptitudes y conocimientos. 9. El fomento y promoción de la investigación. 10. La evaluación y la inspección. 11. La eficacia de los centros escolares: autonomía y dirección.

Cuadro comparativo de la LOGSE y la LOCE
Láiz, Navarro y Medina (2003)

En la tabla se aprecian las comparaciones que pueden establecerse del análisis de la estructura del sistema educativo que ambas leyes establecen, tanto en la Educación Infantil, como en Primaria, Secundaria y Bachillerato. Además, se observan diferencias en cuanto a las enseñanzas de Régimen Especial, la Atención a la Diversidad, la organización de los centros educativos, el profesorado y la evaluación.

Los detractores de esta Ley, entre los que se encuentra parte del profesorado de los distintos niveles educativos, alumnado, políticos de diferentes ideologías, intelectuales... han suscrito un manifiesto⁵ en contra de la misma, en el que argumenta:

"Se propone desandar buena parte del camino recorrido. Es evidente que la ampliación de la educación básica establecida por la LOGSE y, sobre todo, los cambios experimentados por la sociedad española, han incrementado la heterogeneidad del alumnado haciendo más compleja la acción educativa. Pero esa heterogeneidad no es más que el reflejo de las diferencias que existen en la sociedad. Ese alumnado, de muy distinta cultura y condición social, no lo han creado las leyes. Son los alumnos propios de una sociedad como la nuestra, los que tienen el derecho a ser educados, los que tienen la obligación de educarse. Si se quiere una educación que se limite a reproducir las diferencias que existen en la sociedad, hay que apoyar las propuestas presentadas por el Gobierno porque van todas en esa dirección. En cambio, si se quiere conseguir que la educación sea un instrumento eficaz para compensar desigualdades, para contribuir a la cohesión, a la integración social y al progreso de todos, no se puede permanecer impasible frente a los cambios que propone el Gobierno {...} El futuro de un país está estrechamente relacionado con la formación que pueda conseguir la inmensa mayoría de su población, no con la que puedan recibir unos pocos".

(Manifiesto: por una educación de calidad para todos)

Pero no es menos cierto que otros sectores sociales, entre los que también encontramos políticos, profesorado, intelectuales, etc., opinan que la Ley de Calidad iba a suponer un gran avance y una importante mejora cualitativa de la educación española. Como señalaba Playá (2002), lo malo de esta ley es que nace sin el consenso de los distintos sectores implicados.

3.1. La Educación Infantil

En el Real Decreto 829/2003, de 27 de junio (B.O.E. 01/07/03), por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Infantil se establece que la Educación Infantil se caracterizará por ser individualizada y personalizada para ajustarse al ritmo de crecimiento, desarrollo y aprendizaje de cada niño, tratando de favorecer la transmisión y desarrollo de los valores para la vida y la convivencia desde los primeros años escolares.

En esta etapa se diferenciarán la Educación Preescolar de los 0 a los 3 años, y la Educación Infantil de los 3 a los 6 años, teniendo ambas un carácter voluntario, como ocurría en la LOGSE, pero a diferencia de ésta la Educación Infantil en la LOCE tendrá carácter gratuito.

⁵ Información recogida del Manifiesto conjunto de Izquierda Unida, PSOE, CC.OO., UGT y CEAPA ante la Ley de Calidad de la Enseñanza, que aparece en <http://www.izquierda-unida.es/Actualidad/docu/2002/manifiestoleydecalidad.htm> (01/02/02)

También se destaca en este nivel educativo que las actividades y experiencias deberán ser aplicadas en un ambiente de afecto y de confianza, y en las que el juego será uno de los principales recursos educativos.

Se concreta que la finalidad de la Educación Infantil es el desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños y que los objetivos para esta etapa son:

- "a) Conocer su propio cuerpo y sus posibilidades de acción.*
- b) Observar y explorar su entorno familiar, social y natural.*
- c) Adquirir una progresiva autonomía en sus actividades habituales.*
- d) Relacionarse con los demás y aprender las pautas elementales de la convivencia.*
- e) Desarrollar sus habilidades comunicativas orales e iniciarse en el aprendizaje de la lectura y la escritura.*
- f) Iniciarse en las habilidades numéricas básicas".*

(Real Decreto 829/2003)

Es de resaltar dentro de estos objetivos un cambio significativo respecto a los establecidos en la LOGSE, y si hasta ahora la iniciación a la lecto-escritura y a las habilidades numéricas no estaba contemplada como una meta a alcanzar en este nivel, en la LOCE son formulados como objetivos para la etapa. Así mismo los contenidos establecidos para la Educación Infantil varían, siendo lo más significativo para nuestra área la definición de un área curricular específica denominada la expresión artística y la creatividad, que presenta los siguientes contenidos: A) Ruido, silencio y música. B) Las propiedades sonoras de la voz, de los objetos de uso cotidiano y de los instrumentos musicales. C) Discriminación de sonidos y ruidos en la vida diaria. D) Cualidades del sonido: intensidad y ritmo. E) Canciones populares infantiles, danzas, bailes y audiciones. F) Interés e iniciativa para participar en representaciones.

Por último resaltar que los criterios de evaluación que se establecen para la etapa, son muy extensos, un total de 34, y están formulados en términos de conductas observables que deben realizar todos los niños y niñas al finalizar la Educación Infantil.

3.2. La Educación Primaria

Analizando el Real Decreto 830/2003, de 27 de junio (B.O.E. 02/07/03), por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Primaria, que trata de garantizar una formación común a todos los alumnos y alumnas dentro del sistema educativo español, vemos que la justificación de esta nueva reforma educativa se basa en los nuevos avances científicos y tecnológicos de la sociedad actual y como consecuencia de ello se trata de dotar al currículo de una gran riqueza y variedad de contenidos de carácter instrumental, lingüístico, científico, tecnológico, estético, así como de los valores que deberán servir de referencia para la formación integral de los alumnos y alumnas.

Uno de los aspectos que más destaca este Real Decreto 830/2003 es el de la comprensión lectora que se considera un contenido con valor propio, presente en todas las áreas y en todos los cursos, contemplándose como un proceso inacabado a lo largo de toda la Educación Primaria que debe tener su continuidad en la Educación Secundaria Obligatoria. Por otro lado, también aparecen las nuevas tecnologías de la información y comunicación como elementos clave que deben dar lugar a cambios en la metodología y en los contenidos, imponiéndose el uso del ordenador en los tres niveles de la Educación Primaria (conocimiento, utilización como recurso didáctico y realización de proyectos).

Se señalan como valores educativos el respeto a los principios democráticos, a los derechos y libertades fundamentales y todos aquellos que cumplan las exigencias individuales de una vida en común, educando en la sensibilidad y en la tolerancia y se concreta la finalidad de la Educación Primaria como:

"Facilitar a los alumnos los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de las nociones básicas de la cultura y el hábito de convivencia, así como los de estudio y trabajo, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria".

(Art. 2. Real Decreto 830/2003)

Podemos observar cómo en ella los aprendizajes instrumentales tienen una especial relevancia, -cosa que no ocurría en la LOGSE-, así como los hábitos de trabajo individuales y en grupo, sin embargo, es significativo que la educación en valores quede reducida a la adquisición del hábito de convivencia, y si bien podemos entenderlo en un amplio sentido, creo que en Educación Primaria la importancia de la educación en valores merece una especial atención que nos lleva a entender la educación como un concepto más amplio que el de la simple formación.

De hecho, es curioso como posteriormente en los objetivos de la Educación Primaria que se plantean en este Real Decreto, la presencia de los valores cobra mayor relevancia, y los cuatro primeros hacen referencia exclusivamente a ellos.

Los objetivos formulados por la LOCE para la etapa primaria son:

- a) *"Conocer los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas y respetar el pluralismo propio de una sociedad democrática.*
- b) *Desarrollar una actitud responsable y de respeto por los demás, que favorezca un clima propicio para la libertad personal, el aprendizaje y la convivencia.*
- c) *Desarrollar hábitos de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, y actitudes de curiosidad e interés por el aprendizaje, con las que descubrir la satisfacción de la tarea bien hecha.*
- d) *Desarrollar la iniciativa individual y el hábito del trabajo en equipo.*

- e) *Conocer y usar adecuadamente la lengua castellana y, en su caso, también la lengua cooficial de la comunidad autónoma, en sus manifestaciones oral y escrita, así como adquirir hábitos de lectura.*
- f) *Iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones.*
- g) *Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, la Geografía, la Historia y la Cultura.*
- h) *Adquirir, en una lengua extranjera, la competencia comunicativa necesaria para desenvolverse en situaciones cotidianas.*
- i) *Desarrollar el espíritu emprendedor, fomentando actitudes de confianza en uno mismo, sentido crítico, creatividad e iniciativa personal.*
- j) *Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y de las comunicaciones.*
- k) *Iniciarse en la valoración y en la producción estética de las diferentes manifestaciones artísticas, así como en la expresión plástica, rítmica y vocal.*
- l) *Conocer el valor del propio cuerpo, el de la higiene y la salud y la práctica del deporte como medios más idóneos para el desarrollo personal y social.*
- m) *Conocer y valorar la naturaleza y el entorno, y observar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado”.*

(Real decreto 830/2003)

Respecto a las áreas que conforman el currículo de la etapa, las principales modificaciones respecto a la LOGSE son la aparición del área Sociedad, Cultura y Religión, el cambio de denominación del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural por Ciencias, Geografía e Historia y la consideración de la capacidad lectora y de expresión como contenidos a desarrollar por todas las áreas.

En cuanto al tiempo dedicado a cada una de las áreas el área de Lengua Castellana tiene una mayor presencia sobre el resto, seguida de las Matemáticas y las Ciencias, Geografía e Historia. La Educación Artística en su doble vertiente plástica y música recibe el mismo tratamiento horario que “Sociedad, Cultura y Religión” por lo que el tiempo dedicado a la Educación Musical será la mitad que el dedicado a la religión.

Por último destacar los cambios acontecidos en el sistema de evaluación, así, un alumno podrá repetir curso cuando no supere los objetivos fijados para éste (frente a la promoción automática existente en la LOGSE), y las notas serán numéricas del insuficiente al sobresaliente. Introduce la “evaluación general de diagnóstico” que carece de efectos académicos, teniendo una finalidad informativa y orientadora.

3.2.1. La Educación Musical en la Etapa Primaria con la Ley de Calidad

Con la aprobación de la Ley de Calidad comienzan a surgir innumerables interrogantes. ¿Por qué una nueva ley?, ¿qué aporta o varía con respecto a la LOGSE?, ¿cómo afecta la nueva ley a la Educación Musical?, ¿mejora? ¿empeora?, los temores ante lo desconocido son razonables, máxime cuando se trata de una acción legislativa que nace dentro de una intensa polémica social.

Los aspectos generales del Real Decreto 830/2003 de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Primaria ya se analizaron en un apartado anterior, por lo que a continuación me centraré en el Anexo I, titulado: Elementos básicos del currículo de Educación Primaria, en el que, junto con todas las disciplinas, se establece el currículum del área de Educación Artística, para realizar un análisis de los elementos básicos en cuanto a los objetivos, contenidos y criterios de evaluación que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte ha marcado con el fin de garantizar una formación común a todos los alumnos dentro del sistema educativo español.

Atendiendo al artículo 2, donde se define la finalidad de la Educación Primaria como un espacio que facilite a los alumnos y alumnas la adquisición de las nociones básicas de la cultura así como los aprendizajes de la expresión y la comprensión oral, el hábito de convivencia para garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad, la Educación Artística en general y la Educación Musical en particular, se perfilan como elementos imprescindibles para la consecución de los fines expuestos.

A. Objetivos

Para comenzar recordaremos el objetivo general de la Etapa relacionado con la Educación Artística:

"k) Iniciarse en la valoración y en la producción estética de las diferentes manifestaciones artísticas, así como en la expresión plástica, rítmica y vocal."

(Real Decreto 830/2003)

La presencia de la Educación Musical en esta etapa se justifica en la introducción por ser el momento idóneo para que los niños y las niñas desarrollen los conocimientos, experiencias y hábitos del área de Educación Artística avanzando, en continuidad con la Educación Infantil, desde presupuestos lúdicos a planteamientos más reflexivos. Se considera que la Plástica y la Música son formas específicas de expresión fundamentales en el conjunto del saber, indicando que las imágenes y los sonidos forman parte de múltiples manifestaciones artísticas y requieren procesos de sensibilización concretos que favorezcan el desarrollo de una personalidad completa y equilibrada.

El trabajo sistemático de la percepción atenta -visual y auditiva- que es consustancial al área de Educación Artística ofrece aportaciones relevantes a la consecución de los objetivos generales de la Educación Primaria beneficiando los procesos de comprensión en el resto de las áreas del currículo. Es significativo el enfoque que se hace de la utilización consciente de la imaginación, considerando que al ser estimulada, favorecerá la resolución de problemas en cualquier otro ámbito, incrementándose la concentración y ofreciendo posibilidades nuevas de organización de la inteligencia, visión

reduccionista de los beneficios del desarrollo de la capacidad imaginativa de los niños y niñas.

Los valores de socialización se perfilan como fundamentales en el proceso de sensibilización artística. Sin embargo el desarrollo de la creatividad se equipara al disfrute del placer estético a través del conocimiento de los modelos artísticos culturalmente aceptados, *"mostrando los criterios que los artistas utilizan en los procesos de creación"* enfoque que a mi entender excluye el verdadero sentido de la creatividad y limita las posibilidades de poner en juego la espontaneidad característica de los alumnos y alumnas de estas edades.

El objetivo final del área estará en lograr que los alumnos y alumnas aprendan a valorar las expresiones artísticas. La formulación de este objetivo final, reduce la finalidad del área a la valoración de las expresiones artísticas, dejando de lado el factor de exploración personal y expresión que son fundamentales tanto para el desarrollo integral del ser humano como para la formación de un criterio propio y por tanto significativo a la hora de hacer una valoración personal del hecho artístico.

La consecución de este objetivo final se logrará a través del desarrollo y la consecución de los siguientes objetivos:

- "1. Desarrollar la capacidad de observación y la sensibilidad para apreciar las cualidades estéticas, visuales y sonoras del entorno.*
- 2. Aprender a expresar y comunicar con autonomía e iniciativa emociones y vivencias, a través de los procesos propios de la creación artística en su dimensión plástica y musical.*
- 3. Explorar y experimentar las posibilidades expresivas y comunicativas de diferentes materiales, instrumentos y tecnología actual, y descubrir significados de interés expresivo y estético.*
- 4. Aprender a ponerse en situación de vivir la música: cantar, escuchar, inventar, danzar, interpretar, basándose en la comparación de sus propias experiencias creativas con manifestaciones de distintos estilos, tiempos y culturas.*
- 5. Explorar las posibilidades expresivas del sonido a través de la percepción, la invención, la creación y su identificación con lenguajes musicales, utilizando una codificación propia de los niños que favorezca la apertura a distintas formas de expresión.*
- 6. Potenciar la capacidad de lectura, análisis e interpretación del arte y las imágenes en sus contextos culturales e históricos y favorecer la comprensión crítica de los significados, valores y funciones sociales de la cultura visual.*
- 7. Identificar, comprender y utilizar los códigos artísticos de las creaciones plásticas y visuales presentes en el entorno.*
- 8. Fomentar actitudes de respeto, valoración y disfrute de las producciones propias, de las de los demás y de las manifestaciones artísticas del patrimonio cultural y desarrollar la capacidad de diálogo y de análisis constructivo.*
- 9. Aprender a planificar individualmente y en equipo las fases del proceso de ejecución de una obra.*

(Real decreto 830/2003)

Comparando estos objetivos con los propuestos por la LOGSE, es importante destacar la desaparición del objetivo 9 que se refiere específicamente al aprendizaje de los elementos básicos de la notación musical como medio de representación y expresión que se sustituye por "el uso de una codificación propia de los niños" dentro del objetivo 5.

Por otra parte se aprecia la incorporación de las nuevas tecnologías de forma explícita a la Educación Musical. Se observa además una clara inclinación por los procesos perceptivos en detrimento de la expresión y la creación propia.

B. Contenidos

Para la consecución de los objetivos enunciados la Ley de Calidad propone la agrupación de contenidos en torno a cuatro bloques: Escucha y creación, la voz y sus recursos, Materiales instrumentales: expresión e interpretación y Música y danza.

ESCUCHA Y CREACIÓN		
1º CICLO	2º CICLO	3º CICLO
1. El sonido: percepción sensorial. Sonidos del entorno. Colecciones de sonidos. 2. Escucha e invención creativa. Expresión Musical en el lenguaje oral: exclamaciones, expresiones espontáneas. 3. La música como lenguaje infantil. 4. Grafías no convencionales.	1. Características de los sonidos que nos rodean. Descripción de sonidos. 2. Producciones sonoras espontáneas y su organización. 3. La grabación en el aula como recurso creativo puzzles y colages sonoros. 4. Lenguajes musicales. Audiciones originarias de distintos países.	1. Creación de obras musicales sobre situaciones y paisajes sonoros. 2. Creación musical la obra musical. 3. Audiciones como punto de referencia para crear. 4. Aproximación al lenguaje musical: signos y grafías convencionales.

Estamos ante unos contenidos relacionados fundamentalmente con la percepción que pretende relacionarse con el proceso creativo. Sin que quede claro de qué forma se relacionan ambos aspectos.

No se expresa su carácter conceptual, procedimental o actitudinal, por ejemplo: "4. *Lenguajes musicales. Audiciones musicales de distintos países.*", no quedando nada claro el qué el cómo y el para qué trabajarlos.

En el análisis de los contenidos del núcleo Escucha y Creación vemos que se trata de establecer una continuidad entre los ciclos, pero como tal continuidad no queda plasmada, en muchos casos viéndose reducida a un menor nivel de concreción del contenido.

LA VOZ Y SUS RECURSOS		
1º CICLO	2º CICLO	3º CICLO
<ol style="list-style-type: none"> 1. Exploración de los recursos de la voz. 2. Técnica vocal: preparación de la voz. 3. La canción como elemento expresivo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. El canto, la voz como instrumento. 2. Técnica vocal emisión y articulación. 3. Expresión vocal: la canción como principio de una creación. 4. Canto en grupo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La voz en la música, audiciones de música vocal. 2. Técnica vocal, entonaciones. Aportaciones de la música étnica a la voz. 3. Creación y repertorio de canciones. 4. Agrupaciones vocales: a capella, con acompañamiento.

En este núcleo, a lo largo de los tres ciclos se abordan los contenidos relacionados con la voz. Se aprecia que los contenidos de este bloque son principalmente procedimentales, sin quedar claro cuál es la finalidad del trabajo de la voz excepto, en el primer ciclo, donde habla de la canción como elemento expresivo. Algunos de los conceptos resultan incoherentes al agrupar ideas inconexas como las técnicas vocales y la música étnica. De nuevo es difícil apreciar la secuenciación progresiva de los contenidos de este bloque y se tiene la sensación de que la audición vocal se relega al tercer ciclo, cuando todos sabemos que la audición es el paso previo imprescindible en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la más sencilla de las canciones.

MATERIALES INSTRUMENTALES: EXPRESIÓN E INTERPRETACIÓN		
1º CICLO	2º CICLO	3º CICLO
<ol style="list-style-type: none"> 1. Instrumentos no convencionales de calidad acústica. 2. Improvisación y expresión instrumental. 3. Práctica de todas las capacidades sonoras de los instrumentos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. El cuerpo como instrumento en diferentes culturas y estilos musicales. 2. Familias de instrumentos. 3. Creación instrumental y músicas del mundo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Clasificaciones de instrumentos. 2. Los instrumentos en la cultura musical. 3. Creaciones y montajes. 4. Práctica instrumental.

Observando la secuenciación de este bloque de contenidos, nos preguntamos ¿cuál es la razón de retrasar el trabajo del cuerpo y los instrumentos corporales hasta el segundo ciclo y limitándonos a su relación con las culturas y los estilos musicales? Los instrumentos naturales son un medio ideal para el desarrollo de la educación rítmica, la experimentación con los timbres y un complemento ideal para el trabajo vocal. Nos preguntamos también qué significa exactamente calidad acústica ¿se relaciona con la diferencia entre sonido y ruido? Y por tanto ¿debemos considerar la caja flamenca un instrumento sin calidad acústica? En el tercer ciclo se habla de

práctica instrumental y en el primero de práctica de las capacidades sonoras de los instrumentos, nos gustaría saber cuál es la diferencia y si la falta de mención de la práctica instrumental durante el segundo ciclo significa la conveniencia de que ésta se vea interrumpida durante esos dos años.

MÚSICA Y DANZA		
1º CICLO	2º CICLO	3º CICLO
1. El movimiento y la escucha. 2. La danza en la expresión espontánea. 3. Creación y repertorio de danzas sencillas.	1. La danza como expresión de sentimientos, emociones e imaginación. 2. El sentido musical a través del control corporal. 3. Danzas del mundo.	1. Montajes de coreografías como interiorización de la forma de la música. 2. Espacio, orden y ritmo. 3. La danza en el tiempo.

No comprendemos la razón de la denominación "música y danza" frente a "música y movimiento". Sin embargo al comenzar a definir los contenidos de este bloque en el primer ciclo, habla de movimiento y escucha.

Nos planteamos si este espacio concreto sobre danza pretende cubrir la carencia que deja la dramatización dentro de la expresión artística, haciendo llamar "danza" a todo lo relacionado con la expresión corporal o dramática. Sentimos forzadas las definiciones de los contenidos e inexistente la relación temporal dentro de la secuencia propuesta.

C. Criterios de evaluación

Como hemos venido exponiendo, los valores sociales y educativos de la música, en esta Ley son sistemáticamente obviados, atendiendo de manera general a los aspectos técnicos y psicológicos de la Educación Musical. Los criterios de evaluación están fundamentalmente definidos como si fueran objetivos, y están orientados principalmente a cuestiones procedimentales y conceptuales en menoscabo de los actitudinales, que a nuestro entender deben encontrarse en la base de la Educación Musical.

El trabajo sobre las actitudes en una materia relacionada con el arte, debe ser el eje vertebrador que permita la plena aceptación de las manifestaciones propias y del "otro" para así crear el clima necesario que facilite el desarrollo de la creatividad y la formación de un criterio suficientemente abierto para valorar las diferentes expresiones artísticas más allá de los sesgos ideológicos dentro de una sociedad altamente globalizada. Nos parece además que se hace difícil tener una orientación clara de cómo evaluar los objetivos que se pretenden en la etapa desde ellos, teniendo en cuenta que en la formulación de los objetivos, las actitudes están presentes de manera general.

Los criterios de evaluación ordenados por ciclos, evidencian esta situación:

CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
1º CICLO	2º CICLO	3º CICLO
<p>1. Recrear y reproducir manifestaciones sonoras significativas por sus cualidades acústicas.</p> <p>2. Interpretar, solo o en grupo mediante la voz o materiales sonoros diversos, improvisaciones que contengan los procedimientos musicales de repetición variación y contraste.</p> <p>3. Utilizar dibujos y palabras como modo de escritura musical, reconociendo dicha creación como partitura.</p> <p>4. Participar en la búsqueda de recursos expresivos de la voz.</p> <p>5. Saber desarrollar expresiones cantadas llegando a darles forma de canción.</p> <p>6. Interpretar con materiales sonoros y diversos instrumentos sencillos, expresiones musicales que contengan formas de sonoridad controlada y variada.</p> <p>7. Adecuar el movimiento corporal al movimiento de la música, expresando mediante la danza espontánea los distintos elementos sonoros percibidos desde una escucha atenta y activa.</p> <p>8. Participar activamente en creaciones instrumentales.</p>	<p>1. Descubrir la organización de la obra musical y describir los sonidos que la componen desde la producción sonora espontánea.</p> <p>2. Participar en propuestas de recogida y clasificación de materiales y objetos sonoros para utilizarlos en el aula de forma creativa: puzzles y colages sonoros.</p> <p>3. Utilizar grafías como medio de representación de sonidos y conocer su función como partitura.</p> <p>4. Entender la voz como instrumento y como recurso expresivo, partiendo de la canción y de sus posibilidades como medio para crear, inventar o improvisar.</p> <p>5. Identificar el cuerpo como instrumento que se manifiesta de diversos modos en las diferentes culturas y estilos musicales.</p> <p>6. Conocer los timbres y cualidades de materiales sonoros e instrumentos, agruparlos y utilizarlos en sus creaciones instrumentales.</p> <p>7. Usar el cuerpo como expresión de sentimientos emociones e imaginación de un modo que conlleve el control postural y la coordinación con la música.</p>	<p>1. Incorporar manifestaciones sonoras significativas por sus cualidades acústicas como medios de expresión personal a producciones sonoras creativas y colectivas.</p> <p>2. Utilizar la escucha musical como marco de referencia para las propias creaciones.</p> <p>3. Traducir al lenguaje musical convencional melodías y ritmos sencillos.</p> <p>4. Reconocer cualidades de la voz a través de audiciones diversas y músicas étnicas, y recrearlas en sus diferentes posibilidades expresivas.</p> <p>5. Conocer canciones de distintos lugares y estilos como medio de comunicación valorando sus posibles aportaciones a la invención y al enriquecimiento cultural.</p> <p>6. Diferenciar instrumentos musicales y observar sus características más significativas, para ser capaz de clasificarlos según sus cualidades.</p> <p>7. Hacer montajes propios y creaciones desde la práctica</p> <p>8. Inventar coreografías que se correspondan con la forma interna de la obra musical y conlleven un orden espacial y temporal.</p>

En el caso de los criterios de evaluación, el interés por buscar una continuidad entre ellos a través de los tres ciclos sí se consigue, podemos observar cómo se corresponden incluso numéricamente: 1, audición; 2, interpretación; 3, grafías; 4 y 5, la voz y la canción; 6, los instrumentos; 7 y 8, la danza.

A modo de conclusión queremos destacar el acusado carácter individualista y psicológico que presenta la Ley de Calidad, donde la experiencia individual prima sobre la colectiva, mientras que en la anterior ley los aspectos sociales de la música tenían un valor preponderante. La explícita referencia a la apreciación de "nuestro" patrimonio cultural puede esconder un sesgo ideológico que refuerce las diferencias más que los aspectos comunes de las diferentes "músicas". La importancia de la experiencia colectiva a través de la música se relega a un segundo plano, centrándose más en los productos musicales que en los procesos educativos que proporciona la experiencia musical. El alumno dentro del aula de música con la Ley de Calidad toma un papel más pasivo, limitado en demasiadas ocasiones a receptor antes que a productor de sus propias experiencias. El papel del profesor cobra un mayor protagonismo, como guía del aprendizaje.

Para Pliego (2002) las iniciativas políticas de la Ley de Calidad han acrecentado los problemas educativos de la música en vez de resolverlos, suponiendo un retroceso de la Educación Musical con una clara reducción horaria en la etapa secundaria. La desaparición de los procedimientos y las actitudes así como el enfoque historicista y teórico se suman a este retroceso. Considera que el olvido, posteriormente subsanado, de haber omitido las enseñanzas mínimas de carácter artístico en el primer borrador, demuestra que el Ministerio no cree en las virtudes de una enseñanza integral y continua distinguiendo entre materias principales y secundarias resucitando teorías que ya habían sido rechazadas por la comunidad pedagógica internacional. Continúa este autor criticando la falta de consenso y de evaluación de la experiencia realizada durante la última década gracias al esfuerzo de profesores comprometidos con la mejora. Indica que esta ley ignora los principios de la "pedagogía moderna" dando alas a los intereses creados por un sector de musicólogos formados en la universidad.

3.3. La Educación Secundaria Obligatoria

Destacar del Real Decreto 831/2003 de 27 de junio (B.O.E. 03/07/03), por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria su pretensión de abrir a un mayor número de alumnos todas las oportunidades de formación y cualificación, así como el acceso, con mayores garantías, a la vida laboral; siendo la finalidad marcada para esta etapa la de:

"Transmitir a los alumnos los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos científico, tecnológico y humanístico; afianzar en ellos hábitos de estudio y trabajo que favorezcan el aprendizaje autónomo y el desarrollo de sus capacidades; formarlos para que asuman sus deberes y ejerzan sus derechos como ciudadanos responsables, y prepararlos para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral con las debidas garantías".

(Real Decreto 831/2003)

Finalidad en la que podemos apreciar la continuidad que se trata de establecer con la etapa de Educación Primaria, incorporándose la meta de preparar a los alumnos para posteriores estudios o el inicio a la vida laboral, primando el aspecto formativo sobre el educativo. Otra característica relevante de esta etapa educativa es la introducción de los itinerarios formativos: en el tercer curso los itinerarios son tecnológico y científico-humanístico y en el cuarto curso que se concretan en tecnológico, científico y humanista (retenidos momentáneamente en su aplicación).

La música, en la Educación Secundaria, deja de ser materia común en tercero, formando parte sólo del currículo del itinerario científico-humanista. En el cuarto curso, al dividirse los itinerarios la música no aparece explícitamente en ninguno de ellos, si bien afirma que la Comunidades Autónomas podrán completar cada itinerario con una materia a determinar entre las siguientes: Física y Química, Tecnología, Biología y Geología, Educación Plástica y Música que se corresponden con las materias troncales del anterior decreto.

Si comparamos la situación de la música en la nueva Ley de Calidad, con el estatus que se había logrado para la materia en la LOGSE tenemos que destacar que, tras haber logrado la presencia de la misma como materia común cursada por todo el alumnado tanto en el primero como en el segundo ciclo de la ESO con la aplicación de la nueva Ley, una parte del alumnado dejará de recibir un 50% de horas de clase de música a lo largo de sus estudios secundarios.

En cuanto a los contenidos a trabajar en esta etapa, se enfatiza la vertiente conceptual (historia de la música) en detrimento de los procedimientos, que permitían al alumnado la expresión musical a través de la práctica vocal e instrumental. Esta práctica es considerada fundamental en los procesos de socialización e integración, valores que, a nuestro entender, son imprescindibles para lograr la cohesión social que demanda la sociedad contemporánea.

En este nivel sigue sobresaliendo la presencia del área de Lengua Castellana y Literatura, seguida de la Lengua Extranjera. Destacando como a la religión se le dedica un mayor número de horas que a las Ciencias de la Naturaleza, La Educación Física o la Educación Plástica entre otras. También es de destacar el escaso número de horas con que cuentan la Música y la Educación Plástica.

Si analizamos los objetivos propuestos en este nivel, estamos en el mismo caso que en la Educación Primaria, primero se hace referencia a la adquisición de valores y después se concreta un objetivo en relación a cada una de las áreas que conforman el currículo, siendo de destacar la escasa diferencia existente entre el objetivo planteado en primaria y en secundaria, en relación a la Educación Artística, a saber:

Educación Primaria:

k) "Iniciarse en la valoración y en la producción estética de las diferentes manifestaciones artísticas, así como en la expresión plástica, rítmica y vocal."

Educación Secundaria:

k) "Apreciar, disfrutar y respetar la creación artística, identificar y analizar críticamente los mensajes explícitos e implícitos que contiene el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas."

Entiendo, que si bien es necesaria una continuidad entre ambos niveles, el objetivo en Educación Secundaria no puede limitarse a afianzar lo conseguido en la Educación Primaria además de dejar sin continuidad la iniciación en la producción estética precisamente en un momento en que el alumnado ha desarrollado las capacidades instrumentales que necesita para llevar a cabo dicha producción. El sentido de la iniciación en la propia creación se pierde al interrumpirse el proceso en el momento en que los frutos del trabajo progresivo pueden ser más satisfactorios.

Decir también, haciéndonos eco de las palabras de Nebreda (2003) que hablando en nombre de la Asociación de Profesores de Música que preside incide en el hecho de no nombrar la música en el objetivo de la Educación Primaria, sustituyendo el término por *"rítmica y vocal"* y añade que la visión curricular de la música en la nueva ley es *"regresiva y académica"*. Apunta también en el mismo documento que el uso del término "valorar" significa algo estático que para la Educación Artística sería mejor hablar de "vivenciar" término más acorde con los objetivos de la escuela, vista como un lugar que proporciona a los alumnos algo más que instrucción.

Desde la Associació D'Ensenyants de Música de Catalunya (AEMCAT) se denuncia que una pretendida "ley de calidad" degrade un área de conocimiento única como es la música, que conforma y completa lo que debería ser la base de una formación integral de los alumnos. Reducir la música casi a la marginalidad puede suponer negar el papel que la música desempeña en el ámbito de la educación general, en la cultura, en el consumo y práctica musical de los futuros ciudadanos, creando las bases y los puentes hacia los ámbitos superiores de especialización.

Por lo que se refiere a la evaluación, tampoco se aprecian grandes cambios respecto al nivel educativo anterior. Se repite curso con más de 2 asignaturas suspendidas y cada curso se repite una sola vez, reinstaurándose una prueba extraordinaria para recuperar asignaturas.

3.4. El Bachillerato

Analizamos el Real Decreto 832/2003, de 27 de junio (B.O.E. 04/07/03), por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes del

Bachillerato, y destacamos como primer punto que se trata de enseñanzas que ya no son obligatorias, con la finalidad de:

"Proporcionar a los alumnos una educación y formación integral, intelectual y humana, así como los conocimientos y habilidades que les permitan desempeñar sus funciones sociales y laborales con responsabilidad y competencia. Asimismo los capacitará para acceder a la Formación Profesional de grado superior y a los estudios universitarios".

(Real Decreto 832/2003)

Es curioso que por primera vez en los cuatro niveles educativos analizados, Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato, sea en este último el único en el que aparece la palabra educación dentro de las finalidades establecidas para los mismos.

La nueva materia de Historia de la Música para el bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales tiene los mismos objetivos que la anterior materia optativa, sólo falta el que dice: "Contribuir con sus ideas y experiencias en la organización y desarrollo de las actividades musicales que se realicen en el centro, participando con autonomía y responsabilidad." Nos resulta chocante sin embargo que los contenidos expuestos en esta ley son casi exclusivamente de índole histórica. Para Jurado Luque (2003) no tiene sentido que se puedan conseguir los mismos objetivos partiendo de un tratamiento de los contenidos tan dispar, por lo que señala que este tratamiento apunta a una modificación de los contenidos en profundidad sin contar con el resto de los elementos del currículo y considera que sería muy negativo al perderse la triangulación consiguiente.

CAPÍTULO 4

RETOS DE LA EDUCACIÓN MUSICAL

- 1. Introducción**
- 2. La cultura de los profesores**
- 3. Las exigencias del Maestro de Música en Primaria**
- 4. Competencias necesarias para una asignatura peculiar**
- 5. Concepciones de la Educación Musical y su desarrollo en nuestro contexto**
- 6. La Música en la Educación: de objeto a construcción social**
- 7. ¿A qué perfil de maestro aspiramos?**

1. Introducción

Una vez descritos los diferentes factores que definen la "musicalización" de la sociedad y tras haber analizado los procesos que nos han llevado, dentro de nuestro contexto concreto, a la actual situación educativa y social en relación con la música, nos proponemos en este espacio reflexionar sobre los retos a los que se está enfrentando la Educación Musical en este momento y que se derivan, por una parte de las actuaciones anteriores marcadas por el retraso y el desinterés y por otra de las características derivadas de una sociedad en continuo cambio, globalizada y controlada por los medios de comunicación de masas. Vamos a prestar especial atención a la situación del profesor que, formado social e institucionalmente dentro de los esquemas del pasado reciente, se ve obligado a transformar su realidad para hacer frente a las expectativas de esta nueva sociedad.

Las primeras décadas del siglo XX aportaron la generalización de la enseñanza, donde la instrucción era prioritaria por encima de la educación. En las décadas posteriores y teniendo siempre presente el retraso producido en nuestro país por las guerras (civil y mundial) y los años de dictadura, las instituciones educativas han tenido la necesidad de adaptarse a las profundas transformaciones sociales vinculadas en gran parte a los avances tecnológicos, que han generado fenómenos como la globalización, la facilidad en la comunicación, el acceso inmediato a la información, etc. Esto exige nuevas orientaciones en la planificación de los sistemas educativos, nuevas definiciones de los objetivos de la educación, nuevos enfoques en la preparación de los profesionales de la educación y el ajuste de las instituciones a las nuevas demandas sociales, (Vilar, 2001).

Las dos últimas décadas han sido testigos de los cambios provocados en las estructuras más profundas de los sistemas sociales contemporáneos, décadas en las que se ha desarrollado el pensamiento postmoderno. Cambios a nivel económico con una nueva concepción del consumo y la acumulación y distribución de la riqueza, tanto a nivel de bienes materiales como de conocimientos y de información. A nivel político los cambios han implicado las concepciones de globalización y de identidad nacional. En la sociedad han desaparecido las certezas que parecían inamovibles y se sustituyen por la aceptación de la diversidad en todas sus manifestaciones (religiosas, étnicas, culturales etc.). Las instituciones también han cambiado con el paso de una excesiva burocratización a una mayor flexibilidad donde el papel de los individuos se valora más por su capacidad de adaptación que por una rígida identidad, (Hargreaves, 1996).

La escuela de nuestro tiempo, debe proporcionar a los individuos las herramientas necesarias para tomar posturas conscientes y responsables frente a las nuevas situaciones y para desarrollar sus propias capacidades individuales buscando la manera de armonizar la propia identidad con el entorno diverso.

En esta línea de pensamiento Ferrer (1998), señala la necesidad de una educación que permita la convivencia entre diferentes culturas, universalista, que potencie el pensamiento crítico creativo y solidario, que forme la autonomía y la responsabilidad personal, que utilice el potencial que ofrecen las nuevas tecnologías sobrepasando el marco estricto del aula. La escuela en esta concepción debe requerir una mayor implicación de las familias en la toma de decisiones y retomar la importancia de los resultados a largo plazo frente a la búsqueda de lo inmediato y lo efímero.

Vilar (2001), sintetiza los retos de la educación basándose en el "Informe Delors", elaborado por la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI (1996), en cuatro ejes fundamentales que son la base de un concepto de educación capaz de dar respuesta a los cambios rápidos y profundos del mundo contemporáneo. La escuela, enseñando a *conocer*, a *hacer*, a *convivir* y a *ser*, posibilitará la superación de un concepto de educación basado en la transmisión de valores y conocimientos, para transformarse en un medio de proporcionar una experiencia global y continuada que, a lo largo de toda la vida, fomente el desarrollo de los sujetos, en tanto que personas y miembros de la sociedad.

Para Pérez Gómez (1998a), la escuela de nuestro tiempo debe cumplir tres funciones: la socializadora, la instructiva y la educativa. En su función socializadora, la escuela actual está reproduciendo las contradicciones de las demandas divergentes propias de la ideología postmoderna. La función instructiva de la escuela, desarrollada a través de la actividad de enseñanza aprendizaje, por una parte perfecciona los procesos espontáneos de socialización para garantizar la formación del *capital humano* que necesita el mercado laboral, y por otra pretende compensar las diferencias de los procesos espontáneos de socialización, uno de los problemas claves en las sociedades formalmente democráticas, ya que probablemente los grupos sociales más desfavorecidos es en la escuela donde pueden encontrar únicamente un espacio para vivir y disfrutar de la riqueza cultural e intelectual. "(...) *Ahora bien, solamente desarrollará una tarea propiamente educativa cuando sea capaz de promover y facilitar la emergencia del pensamiento autónomo, cuando facilita la reflexión, la reconstrucción consciente y autónoma del pensamiento y de la conducta que cada individuo ha desarrollado a través de sus intercambios espontáneos con su entorno cultural*" (Ibidem. p. 260).

2. La cultura de los profesores

Dentro de la escuela, entendida como un cruce de culturas en continua tensión para la construcción de significados, (Pérez Gómez 1998a) la cultura de los profesores, como grupo social representa un agente prioritario y significativo a la hora de definir las relaciones y las prioridades que se establecen dentro de la misma. La cultura de los profesores como grupo social y gremio profesional, podemos definirla como el conjunto de creencias, valores, hábitos y normas que determinan lo que éstos consideran valioso e importante en su contexto profesional además de contemplar las maneras, socialmente aceptadas por el colectivo de pensar, actuar sentir y relacionarse entre ellos.

Debemos tener presente que la cultura de los profesores en la actualidad está permanentemente amenazada por los cambios y contradicciones de una sociedad móvil donde los docentes se encuentran cada vez más inseguros e indefensos, provocándose desde esta posición reacciones lentas e ineficaces que los llevan al aislamiento y al autoritarismo. Esta situación amenaza directamente la calidad de los procesos educativos, pues depende en gran medida de la cultura que sustenta el pensamiento de los docentes, la fluidez o dificultad de los procesos de intervención y de reflexión con los propios colegas y con el alumnado. Es necesario considerar además lo que Barquín (1994) señala como un indicador de prestigio en nuestra sociedad: la remuneración económica que lleva a los profesores a sentirse poco considerados socialmente lo que provoca una gran desmotivación por su trabajo. El comportamiento del profesor no está determinado, de forma unilateral por la cultura docente o por la estructura de la escuela, sino que responde a un emergente compromiso entre los propios valores y la presión de la estructura escolar. (Gitlin 1987, en Pérez Gómez 1998).

Pérez Gómez (1998a) basándose en Hargreaves (1996) distingue dos dimensiones fundamentales en la cultura de los docentes: el contenido y la forma. El contenido está relacionado con el concepto de educación haciendo referencia al pensamiento pedagógico, el currículo, los modos de socialización, la función de la escuela y el desarrollo del individuo, reflexionados y sistematizados. La forma define las condiciones concretas en que se desarrolla el trabajo y el modo cómo se articulan sus relaciones con el resto de los docentes. El contenido está estrechamente relacionado con la concreta función social que la escuela adquiere en cada época y en cada contexto y se encuentra en un momento decisivo de cambio y de reestructuración.

Tomando como referencia lo anteriormente expuesto el citado autor destaca cuatro características relevantes que definen la actual forma de la cultura docente y que se manifiestan en las actuaciones concretas del profesorado de Educación Musical que nos ocupa:

1) Aislamiento del docente y autonomía profesional. Es una de las características más extendidas y negativas de la cultura escolar y está vinculado al sentido patrimonialista del aula. Limita el acceso de los docentes a nuevas ideas y mejores soluciones, provoca la interiorización del estrés impidiendo el reconocimiento y el elogio del éxito y permite la permanencia de los incompetentes. Distingue el citado autor tres clases de aislamiento: aislamiento psicológico provocado por la inseguridad personal o el miedo a la crítica; aislamiento ecológico determinado por las características físicas y administrativas del trabajo, con la separación radical en aulas y la fragmentación disciplinar del currículo; y el aislamiento adaptativo como estrategia personal para encontrar activamente el propio espacio de intervención y preservarlo de influencias negativas del contexto. El aislamiento se revela como el caldo de cultivo del pragmatismo, la pasividad, la reproducción conservadora y la aceptación de la cultura social dominante. La fragmentación disciplinar del currículo, la promoción social del individualismo

creando en el aula un ambiente de competitividad y primando en el centro escolar la lucha por los intereses de pequeños grupos asociados en torno a los departamentos disciplinares, donde la educación artística en general y la musical en particular no disponen ni del suficiente número de horas, profesores y peso específico dentro del currículo y de los claustros de profesores para aspirar a la más elemental consideración.

2) Colegialidad burocrática y cultura de colaboración. Como contrapartida al aislamiento profesional del docente, en los procesos de cambio e innovación en la escuela, la colaboración entre los docentes ha adquirido una especial relevancia. Se considera que la colaboración entre los docentes, puede trasladarlos a un escenario donde puedan aprender unos de otros, compartir sus experiencias, temores, pensamientos y expectativas alejando su propio desarrollo profesional de los límites del individualismo y de la dependencia de los expertos externos. Se observa cómo, partiendo de este pensamiento se ha producido un incremento de la colegialidad entre los docentes pudiéndose distinguir por una parte, una colegialidad de carácter burocrático, impuesto desde fuera y fomentado por políticas centralistas y mercantilistas que dejan poco margen de acción al trabajo y la creatividad de los profesores ampliamente ejemplificada por la realización obligatoria y precipitada de los proyectos curriculares demandados por la Administración, y por otra, la colaboración espontánea, surgida de las necesidades de los profesores dentro de sus contextos y basada en el debate intelectual y la generación de un clima afectivo que puedan proporcionar la real transformación de la cultura escolar. Esta colaboración espontánea entre los docentes de una misma área es poco posible que se realice entre los profesores de Educación Musical debido a que suelen trabajar en solitario dentro de los centros.

3) Saturación de tareas y responsabilidad profesional. Las nuevas exigencias curriculares y las presiones sociales en la vida diaria de la escuela, hacen que uno de los sentimientos más habituales del profesorado en la actualidad sea una permanente sensación de agobio. La antigua definición del profesor como transmisor del conocimiento, controlador del aula y evaluador objetivo no sirve ya dentro de un panorama diversificado, donde el progreso vertiginoso de la ciencia y de la tecnología convierten en efímeros los conocimientos laboriosamente aprendidos. Además en su nueva función, los profesores se enfrentan a una serie de tareas que han supuesto una modificación radical de su contenido laboral teniendo que actuar como planificadores y facilitadores del aprendizaje, comunicadores y líderes pedagógicos, evaluadores y tutores de futuros docentes, e incluso *"...competidor en el mercado de la oferta escolar"*, (Pérez Gómez, 1998a, p. 174).

4) La falta de tiempo y tranquilidad por parte del profesor para atender a los estudiantes, se une a la desmotivación generalizada de los alumnos desconectados del artificio académico en el que se convierte la escuela, a la percepción de las propias lagunas formativas dentro de un mundo diverso y cambiante, a las exigencias de la administración que les impone plazos y

permanentes reformas, son aspectos que pueden desarmar la competencia profesional del docente.

Los factores referidos provocan, a nuestro entender, una situación inestable y poco motivadora para los profesores que se ven diariamente inmersos en una sensación de inseguridad, contradicción y cambio y que no favorece al desarrollo personal y profesional dentro de la profesión. El maestro, en medio de una sociedad que cambia a una velocidad mucho mayor que el tiempo que él necesita para estar al día, se siente incapaz de responder a las demandas educativas de un alumnado cada vez más reacio a someterse a las normas de la institución escolar, normas que por otra parte resultan obsoletas. El maestro puede llegar a sentirse como una marioneta que escenifica sin reflexión una permanente farsa descontextualizada y puede llegar a encontrar en el aislamiento la falsa seguridad que protege sus temores.

Además, el escaso prestigio que la sociedad otorga a la labor de los maestros, propicia la desmotivación por la propia carrera profesional. Desde la sociedad se está exigiendo a la función docente tareas de sociabilización que tradicionalmente correspondían a las familias y que en la actualidad se dejan en manos de los medios de comunicación de masas que, desde su visión fragmentada de la realidad, confunden a los escolares; en un último momento se exige a los maestros, previamente desautorizados, realizar una labor que sólo se puede llevar a cabo desde relaciones afectivas y cercanas. El maestro ha dejado de ser transmisor de conocimiento para intentar llegar a ser educador. Sin embargo, la sociedad, propicia que se mueva en un terreno que limita al norte con el desconcierto de una sociedad globalizada, fragmentada y cambiante; y al sur con la desautorización de unos padres aún más desconcertados, (Pérez Gómez 1998a).

3. Las exigencias del Maestro de Música en Primaria

Las características culturales del profesorado como grupo social dentro del marco de la sociedad actual, se reflejan, y en algunos aspectos se amplifican en la figura del docente de música. El maestro de música se incorpora a la escuela Primaria sin poseer un referente de cuál es su papel dentro de la misma. Se ha formado musicalmente en otros ámbitos con un carácter radicalmente distinto, carece de modelos en sus vivencias como escolares, y en ocasiones los modelos recibidos durante la formación inicial no se corresponden con las indicaciones pedagógicas que reciben a nivel teórico (Pliego 2002). Estos condicionamientos van a marcar sus concepciones más profundas de la música y la Educación Musical. Con la incorporación del maestro especialista en la escuela Primaria se pretende asegurar que la Educación Musical no *“siga siendo una opción elitista al margen de las enseñanzas de régimen general”*, (Carbajo 2003, p. 35), buscando la manera de garantizar el desarrollo de los contenidos de música que se establecen en el currículo.

Para Pliego (2002), la música es el recurso didáctico más universal de los pueblos, sin embargo en la escuela se practica una metodología trasnochada que se centra en la escritura y en el conocimiento puramente teórico de las cosas, que poco a poco está siendo superado por una cultura audiovisual con nuevas formas de saber. Saber escuchar o saber mirar, son en nuestro mundo, tan necesarios como saber leer o escribir por lo que la educación musical tendrá en el futuro una importancia capital.

Temmerman (1997), señala que una parte de la insatisfacción de la práctica de la música en las escuelas primarias, y en opinión de los mismos maestros, puede atribuirse a la Educación Musical que ellos mismos recibieron como estudiantes; por lo que los educadores musicales juegan un papel clave para romper el círculo de una práctica musical insatisfactoria en el nivel escolar de la educación primaria.

El maestro de música en Primaria tiene como objetivo último educar musicalmente y a través de la música, a todos los ciudadanos, partiendo siempre de las capacidades, circunstancias y nivel de desarrollo musical que cada uno presente, teniendo en cuenta su sensibilidad, sus intereses y su entorno social y cultural. Para desarrollar esta tarea Vilar (2003), apunta que el docente de música debe reunir una serie de características con relación a su condición como educador, a su relación con el saber y el hacer musical e incluso a sus propias características personales.

Para afrontar su práctica cotidiana, según la citada autora, el maestro de música debe ser un buen comunicador a través del que la música se vivencie como algo agradable y motivo de deleite personal sin perder el rigor y la profundidad de todo acto educativo. Debe contribuir a la formación del sentido estético potenciando el desarrollo de actitudes y capacidades que les permitan llegar a ser ciudadanos críticos sin coaccionar sus interpretaciones individuales. Será un modelo musical de absoluta corrección para presentar, en todo momento, ejemplos correctos en relación con todos los parámetros de la música. Además será capaz de transmitir emociones y estados de ánimo a través de los sonidos, poniendo los conocimientos técnicos al servicio de la musicalidad. Debe conocer los aspectos psicológicos, pedagógicos y sociológicos vinculados con la música en el ámbito de la educación.

Carbajo (2003), define al docente de música en primaria, como un profesional polivalente sobre el que recaen más tareas de las que en un principio esperaba, y que además participa, en mayor grado si cabe, del desprestigio que la sociedad otorga al Cuerpo de Maestros. Considera que los docentes actuales se enfrentan con una considerable sobrecarga de expectativas sociales, las propias de un maestro generalista, intensificadas por ser especialista.

El maestro especialista disfruta de un horario saturado (Oriol, 1992; Barniol, 1999; Carbajo 2003), careciendo siempre de tiempo lectivo para la preparación de sus clases y llegando a ser, en algunos casos, maestros

itinerantes que deben repartir su docencia entre varios centros, con las dificultades que conlleva de adaptación y organización en dos o más centros a la vez. Continúa Carbajo señalando las dificultades con que se encuentra dentro del aula, por ser la actividad musical generalmente de carácter grupal y teniendo que cambiar de registro en cada hora debido a las diferentes edades de su alumnado. La evaluación se presenta como una sobre carga en el sentido de tener que trabajar con un número excesivo de alumnos (Oriol, 1992), sobre los que hay que contemplar una cantidad considerable de variables dado el carácter diversificado de los bloques de contenidos de la materia.

El especialista de música es además único en el centro y se vierten sobre él las expectativas del claustro de profesores a la hora de llevar a cabo las actividades escolares fuera del aula. Coinciden López Docal (1999) y Carbajo (2003) en señalar el sentimiento de aislamiento que sufre el profesorado especialista dentro de un centro por no tener cerca colegas con los que compartir el quehacer diario, teniendo que tomar en solitario todas las decisiones técnico-pedagógicas sin tener a nadie cerca para comentar las dudas que surjan. Igualmente suelen encontrar dificultades de coordinación con los diferentes tutores con los que habitualmente se relacionan.

La escasez horaria dedicada a la materia es otro de los grandes problemas que además repercuten en la motivación profesional, que con un horario tan reducido difícilmente puede el maestro llegar a obtener unos resultados satisfactorios en su docencia planteándose en ocasiones el abandono de la especialidad. Carbajo lo ilustra con el siguiente texto:

"...cuando llegué nuevo al otro colegio, conseguí, enfrentándome yo solo, primero al claustro y luego al Consejo Escolar, que me permitieran dar dos sesiones de música a cada grupo, utilizando la hora de dramatización. En este centro no tuve problemas. Y aunque las sesiones sólo son de 50 minutos hay que ver cómo avanzo. Si el año que viene, como consecuencia de la Ley de Calidad, reducen las horas de Educación Artística en Primaria no podré mantener estas dos sesiones. Si es así y veo que mi trabajo no tiene resultados, me plantearé dejarme la música. Con una hora no se hace nada. Y si no puedo mantener el nivel de resultados que tengo ahora prefiero dejarme la música y ser un generalista."

(Carbajo, 2003, p. 46)

La posición del maestro en nuestra sociedad no goza de una situación preferente, y dentro de este descrédito general hacia la profesión docente, el maestro de música ocupa el último puesto. *"La expresión harto extendida de que la música es una maría es la más rotunda constatación del grado de valoración social."* (Carbajo 2003, p. 47). El concepto social de la clase de música encuentra su repercusión en la vida diaria del maestro, los padres no dan importancia al suspenso en una materia que según ellos no sirve para nada, y lo que los padres piensan toma forma en las actitudes de los hijos convirtiéndose en un absoluto desinterés por la materia, fallando en la aportación del material necesario a clase, no completando las actividades para casa, etc. La causa de este desinterés para Barniol (1999) se encuentra en que

la familia, más preocupada por la promoción social de sus hijos y por su éxito profesional, demanda una mayor instrucción intelectual en detrimento de su auténtica formación personal.

La música se considera como algo que está ahí, que no hace daño pero que tampoco es importante. *"Por ello es realmente complicado demostrar los intrínsecos fundamentos (intelectivos, psicológicos, sociales, afectivos, estéticos, éticos, etc.) que justifican su presencia en el currículo escolar."* (Ibidem. p. 49) Es en ocasiones el profesorado de otras disciplinas el que critica la existencia de la clase de música, considerando inútil el tiempo empleado en cantar, tocar y hacer bailecitos expresándose en relación con el profesorado de música de forma peyorativa diciendo lo "bien que se lo pasan esos" y consideran que sería más "rentable" que ese tiempo se dedicase a leer y a escribir.

Esta escasa consideración de la música en relación con otras disciplinas tiene múltiples explicaciones que, en opinión de Barniol (1999) suelen hacer alusión por una parte al desconocimiento de las verdaderas posibilidades de la Educación Musical en la formación integral del individuo, o por otra parte a la concepción dualista del ser humano, que está muy asentada en nuestra sociedad y dificulta el desarrollo de las tendencias integradoras en las que el individuo es un todo y debe abordarse como tal.

Otro aspecto significativo que dificulta la práctica cotidiana del profesor de música en primaria, y que expresa la escasa valoración de la actividad profesional del docente de música, es la falta de un espacio adecuado para impartir la música en un número considerable de centros. Afortunadamente son cada vez más los centros que tienen habilitado un espacio para la clase de música. Pero aún quedan muchos que no cuentan con un aula que reúna los requisitos mínimos (Oriol, 1992; Barniol, 1999; Carbajo, 2003). Tanto las actividades de movimiento como instrumentales se van viendo relegadas en la práctica cotidiana ante la necesidad de tener que desplazar decenas de sillas y mesas para poder realizarlas y volver a dejarlas en su lugar una vez terminada la actividad. Los centros escolares que están dotados de instrumental "Orff" en ocasiones disponen de un armario en un lejano rincón donde se almacena, teniendo el profesor de música que organizar una caravana de alumnos para poder trasladar el material, eso sí, siempre dentro de su escasa hora de clase semanal. De todas formas, de manera habitual, se puede observar por los pasillos del centro a una persona que va de un lado a otro, cargada con un cassette, las cintas, los libros, los cuadernos y algún instrumento de pequeña percusión, es el profesor de música en un centro donde no hay aula de música.

En otras ocasiones existe el aula pero carece de la dotación necesaria para desarrollar la docencia con dignidad: un piano desafinado, y unos pocos instrumentos en condiciones desastrosas e insuficientes para el trabajo con grupos numerosos, son en muchos de los casos a lo más que pueden aspirar los docentes. La administración educativa descuida estos aspectos y son en muchas ocasiones las Asociaciones de Padres y Madres las que se encargan de

cubrir parte de estas necesidades. La contaminación acústica, la resonancia de las aulas y su ubicación son otros de los problemas habituales del profesor de música. Las aulas, construidas sin tener en cuenta el tipo de actividad que se tiene que realizar en ellas, se encuentran en lugares rodeadas de otras aulas, que al no estar debidamente insonorizadas, molestan en el desarrollo de las actividades de las aulas colindantes además de ser a su vez invadidas de toda clase de contaminación acústica que dificulta el trabajo musical. *"Si para el desarrollo de la educación física se reivindica la construcción de espacios cubiertos, de gimnasios, para el desarrollo de la educación musical se debería reivindicar asimismo la existencia de aulas insonorizadas y sin exceso de reverberación"* (Carbajo 2003, p. 51)

Zaragoza (2000) da un paso más en las competencias que tiene que abarcar un docente de música. Aunque su trabajo se refiere a la Educación Secundaria, su línea argumental se puede perfectamente extrapolar a la Educación Primaria. Habla Zaragoza de la *competencia afectiva* del docente de música, considerando que esta competencia incluye la capacidad para ganarse la autoridad del alumnado sin imponerla, promoviendo el respeto mutuo y la comunicación eficaz, ofreciendo apoyo, consejo y ayuda para conducir las estrategias de mejora del autoconcepto y de la autoestima del alumno, buscando una complicidad gratificante y una relación más allá del aula. Pide además en el profesor tres características especialmente importantes: extraversión, desinhibición y entusiasmo.

A modo de conclusión podemos decir que los retos que debe afrontar el maestro de música, abarcan un abanico amplio de características que dificultan la labor diaria además de entorpecer la delineación de unas competencias profesionales básicas claras que posibiliten el posterior desarrollo de la competencia profesional desde el trabajo corporativo. El maestro de música, al llegar a la escuela, se encuentra con unas condiciones laborales que distan mucho de los modelos propuestos en la formación inicial recibida. Las ideas previas, adquiridas en su formación, se derrumban al entrar en contacto con la realidad social que no se había tenido en cuenta durante su formación. La importación de modelos educativos de otros países, con larga tradición musical, se hace imposible en un contexto escolar y social que contempla la música como elemento educativo sólo desde los últimos diez años. Los problemas materiales que hemos descrito son la punta de un iceberg que en su base arrastra largos años de desinterés educativo y musical por parte de la sociedad.

4. Competencias necesarias para una asignatura peculiar

El potencial educativo de la música reside en sus especiales características que la distinguen del resto de las materias curriculares. Las formas de programación, evaluación y las metodologías difieren significativamente de otras materias. Barniol (1999) define las particularidades de la Educación Musical estableciendo una comparación con otras materias de la enseñanza general de la siguiente manera:

- ✓ *"- El carácter de la actividad en el aula de música es lúdica y vivencial, implicando al alumnado física, psíquica y socialmente.*
- ✓ *La Educación Musical supone una demanda constante de actividad, mientras que en otras materias, no exige manifestar la mayor parte del tiempo lo que se está haciendo.*
- ✓ *La calidad de la comunicación se presenta por un número mayor de canales que en otras asignaturas. Debemos destacar la importancia de la comunicación no verbal, ya que el protagonismo que adquiere en la Educación Musical es difícil que se observe en otras situaciones de la escuela y de la vida. Esta posibilidad amplía el rol del profesorado, ya que facilita la transmisión no sólo de información sino también de actitudes y valores que van más allá de las oportunidades que brinda el aula.*
- ✓ *La progresión o el fracaso del alumno están a la vista tanto del profesor como de los compañeros, en cambio, en las otras materias los resultados de los trabajos no aparecen de forma inmediata y, por tanto, pueden no manifestar su esfuerzo. La valoración de los resultados de las acciones realizadas en Educación Musical es directa, mientras que en la educación en el aula puede no manifestarse en periodos prolongados.*
- ✓ *La pérdida de atención es difícil de disimular en Educación Musical, mientras en el aula general es posible, ya que se puede desconectar la mirada del pensamiento.*
- ✓ *El profesor de Educación Musical manifiesta su competencia en el trabajo que solicita de los alumnos, mientras que en la educación en el aula es más fácil disimular el dominio de la asignatura mediante verbalizaciones.*
- ✓ *El desarrollo de las clases comporta problemas de organización espacial, mientras que en el aula éstas ya vienen resueltas.*
- ✓ *En general, aún se considera que la música resulta poco cansada y, por tanto, no requiere un esfuerzo intelectual. Por este motivo se imparte la asignatura a última hora de la mañana o por la tarde, con lo cual se suele trabajar con niños bastante cansados y con poca atención en detrimento de la calidad de la asignatura.*
- ✓ *El estatus de disciplina (enseñanza, materia, asignatura...) inútil, no confiere a quien la asume autoridad alguna, ni siquiera artificial. El maestro que enseña música sin un poder sustancial, debe establecer su autoridad únicamente sobre la enseñanza, en tanto que muchos profesores de materia principales pueden tener suficiente con la autoridad que les concede el estatus de otras enseñanzas.*
- ✓ *Esta situación obliga al maestro de música a un mayor esfuerzo además de desarrollar competencias suplementarias."*

(Barniol, 1999, pp.35-36)

El texto refleja aspectos referentes a los valores educativos de la música y su potencial social debido a sus especiales características. Valores desgraciadamente poco apreciados en nuestra sociedad. Esta falta de aprecio conlleva la discriminación, la falta de relevancia y el menosprecio que sufre la materia desde la sociedad, el alumnado e incluso desde el mismo profesorado. Los conflictos de poder que se viven en la escuela se escenifican en una situación de lucha por los espacios, los tiempos y el estatus de una disciplina con alto valor educativo que carece del reconocimiento necesario para su correcto desarrollo y que obliga al profesorado a un continuo sobreesfuerzo para llevar a cabo una tarea que a primera vista resulta estéril.

Sin embargo, a pesar de las dificultades que se derivan de las características peculiares de la música, ésta posee una particular disposición

como agente educativo. Enfocada desde un punto de vista democrático, la música, puede potenciar el desarrollo de los valores que la escuela de hoy necesita fomentar para lograr una mayor conciencia social, crítica y democrática que, en demasiadas ocasiones se olvidan al centrar excesivamente el enfoque de la disciplina en el objeto musical y al relegar a un segundo plano los procesos de construcción del conocimiento a partir de los cuáles se puede proporcionar una formación integral de la persona.

A pesar de la actitud ambivalente que se da en torno a la música en nuestros días, coincidimos con Martín (2004) cuando señala que los últimos descubrimientos están poniendo de manifiesto algo que ya habían visto los antiguos griegos con relación a la música: su poder de influencia en el ser humano.

A lo largo de nuestra exposición hemos ido señalando algunos aspectos del perfil que debe caracterizar al docente de música. Es el momento de recoger no sólo las características más significativas de éste sino también la evolución que está realizando para adaptarse a las demandas de la sociedad.

5. Concepciones de la Educación Musical y su desarrollo en nuestro contexto

Nos vamos a remitir brevemente a los antecedentes próximos de las enseñanzas musicales en lo que a concepciones se refiere para dejar claro la enorme transformación de enfoque educativo que ha tenido que experimentar, y que aún experimenta, el profesorado de música en un breve espacio de tiempo a fin de dar respuesta a los retos que desde el currículo de la educación primaria está demandando la sociedad de nuestro tiempo.

Al final del siglo XIX fueron las tendencias intelectualistas y racionalistas francesas las que impulsaron la enseñanza del solfeo como base para una Educación Musical fundamentada en una técnica mecánica y repetitiva acompañada de una teoría desvinculada de toda vivencia, a través de un proceso impuesto desde fuera.

Es a principios del siglo XX cuando las ideas de la "Escuela Nueva" marcan el camino a las nuevas corrientes pedagógicas de la Educación Musical, indicando un proceso contrario al hasta el momento seguido. Estas ideas indicaban que, partiendo de las características evolutivas del niño y de sus intereses y capacidades se debe establecer un proceso a seguir para su formación integral a través de la actividad y la experiencia, por medio de la vivencia musical antes que el razonamiento teórico.

Estas inquietudes de la "Escuela Nueva" para la Educación Musical, no se materializan en nuestra sociedad hasta el final del siglo XX momento en que, como hemos descrito anteriormente, se organizan por fin las enseñanzas musicales.

El pensamiento de los pedagogos musicales centroeuropeos (Dalcroze, Orff, Kodály, principalmente) no se difunde en nuestro país hasta muy avanzado el siglo XX. Cateura (1998) señala que estos músicos-pedagogos, buscaron sistemas de Educación Musical que estimularan el interés del alumno y que contribuyeran a la expansión social y cultural de la música. Los aspectos coincidentes de su pensamiento son:

- *"Es necesario realizar antes que comprender; sólo después de la práctica se puede pasar a la reflexión teórica sobre lo realizado, asegurando así la transferencia de conocimientos.*
- *La unión íntima de lenguaje-música-danza, ensamblados por la comunidad del ritmo, favorecen la motivación y aumentan la capacidad de observación y de expresión.*
- *El canto será la base de la Educación Musical general, pero sin olvidar la dimensión tímbrica instrumental mediante la práctica de instrumentos de técnica fácil.*
- *La práctica musical vocal e instrumental en grupo es uno de los mejores medios de formación musical y de socialización.*
- *Es básico apoyar la iniciativa de los alumnos para que ellos realicen aportaciones propias. La fuerza creadora se despierta y se desarrolla mediante su ejercicio.*
- *El entrenamiento sistemático del oído desarrolla al máximo la sensibilidad auditiva y favorece la creación de la idea sonora interna."*

(Cateura 1998, pp.499)

Partiendo de estos fundamentos se han ido concretando las competencias que los maestros de Educación Musical deben reunir. Competencias que desde los comienzos estaban iluminadas por las concepciones hegemónicas de la música "cultura" occidental, fomentando la ideología del arte como autónomo y promoviendo una Educación Musical que no contemplaba el contexto inmediato y general de los alumnos. Se trataba de encontrar explicaciones convincentes y lo más "científicas" posible para justificar la inclusión en el currículo de una materia históricamente marginada.

Si bien, a pesar de la vigencia de los planteamientos mencionados, las preocupaciones educativas de las últimas décadas no se han centrado tanto en los aspectos técnicos y didácticos de los procesos de enseñanza-aprendizaje sino en los aspectos contextuales de los procesos educativos, como por ejemplo el impacto de los medios y de la tecnología, el sentido sociopolítico de la música en la sociedad actual, el pluralismo cultural, etc. (Hemsey de Gainza 1997).

En este sentido podemos observar de nuevo el retraso educativo en nuestro contexto inmediato donde el debate y la investigación en Educación Musical se encuentran aún poco desarrollados. Tomando un ejemplo reciente podemos ver cómo las competencias requeridas para los maestros de música reúnen características referidas a los parámetros tradicionales de la música occidental dejando excluidos aspectos característicos de otras culturas musicales que en la actualidad están al alcance de todo el alumnado. Se señala que el maestro de música debe ser un modelo musical de absoluta corrección para sus alumnos representando en todo momento un excelente ejemplo en

relación con cualquiera de los parámetros básicos de la música: justa afinación, precisión rítmica, sentido tonal etc..., (Vilar, 2003).

Las reflexiones sobre las competencias del maestro de música evolucionan en el mismo sentido que los descubrimientos sobre la percepción y el aprendizaje de la música. Es decir, partiendo de las conclusiones de los estudios perceptivos en los niños y a medida que el conocimiento en este sentido avanza se va prestando atención a los aspectos sociales que condicionan el aprendizaje musical. Hasta llegar a la afirmación de Jorquera (2003) que señala que cada cultura selecciona, de la gama general de todos los fenómenos sonoros presentes en la experiencia común de las personas, sólo una parte, a la que la sociedad les asigna la categoría de sonidos musicales, mientras que otros son excluidos. Esta afirmación pone de manifiesto la importancia de los procesos sociales en la definición de los "objetos" musicales.

La existencia de diversas etapas evolutivas en relación con la Educación Musical ha sido tratada primero desde la simple perspectiva de la percepción para evolucionar posteriormente a defender la idea de que el desarrollo de la conducta musical en los niños es producto de las complejas interacciones entre una predisposición intelectual y unas capacidades biológicas para el desarrollo de las conductas musicales por un lado, y por otro las experiencias proporcionadas por el entorno que, en mayor o menor grado, provocan que el potencial innato se desarrolle (Vilar, 2001). El carácter competitivo de nuestra cultura y que provoca una autoexclusión de numerosas personas en las actividades musicales (Jorquera, 2003), se fundamenta generalmente en estas creencias acerca de las capacidades innatas para la música.

Si establecemos un paralelismo entre los aspectos de desarrollo de las conductas musicales y las concepciones educativas de la música a través del tiempo, podemos observar cómo se produce una evolución paralela hacia los aspectos sociales del comportamiento musical, que ha provocado un progresivo alejamiento de las concepciones innatistas acercándose a posturas que consideran como fundamentales las relaciones de la música con la sociedad que la vive.

Vilar (2003) recoge las aportaciones de tres autores que reflejan las principales competencias que deben desarrollar los docentes de música y a través de ellas podremos observar su evolución.

Swanwick (1994) propone una serie de temas que se deben incluir en la formación inicial de los maestros de música:

- *"Desarrollar competencias en música –vocal e instrumental- a través de una amplia gama de lenguajes.*
- *Ofrecer técnicas de ensayo y dirección, y conocimiento de repertorio coral e instrumental.*
- *Aprender a manejar la tecnología relacionada con la información de la música.*
- *Valorar las características del conocimiento musical y su adquisición.*

- *Examinar los descubrimientos de investigaciones en relación con el desarrollo musical de los niños.*
- *Revisar investigaciones sobre los efectos de la aplicación de diversas intervenciones cruciales en música.*
- *Evaluar diversas formas de cualificar a los alumnos.*
- *Investigar el potencial de una amplia cantidad de material educativo por medio de trabajos prácticos.*
- *Analizar diversas estrategias de enseñanza y tipos de organización de clases por medio de la observación, la simulación y la discusión.*
- *Preparar y evaluar la eficacia de un programa de clases.*
- *Inventar y evaluar una secuencia progresiva de clases.*
- *Formular reflexiones en torno de la práctica docente.*
- *Revisar textos clave del campo de la Educación Musical.*
- *Redactar un currículo.”*

(Swanwick 1994, pp.4 en Vilar 2003, pp. 39)

Al leer esta propuesta podemos notar la importancia que el autor da a los aspectos docentes. Este énfasis nos deja entrever el contexto musical técnico en el que nace y la necesidad que el autor siente de contrarrestar los efectos negativos que el tecnicismo produce en la Educación Musical. Resultan especialmente interesantes las referencias explícitas a la formación del maestro como investigador. Sin embargo debemos señalar la carencia de la contextualización del hecho sonoro, la falta de referencias a la educación a través de la música y a la reflexión de los procesos sociales. Aunque Swanwick considera en su obra los factores sociales que afectan a la música, su discurso se centra en ciertos elementos musicales que trascienden el contexto social y que están presentes en toda experiencia musical concebida como natural y pura y exenta de los condicionamientos históricos y sociales. Para Swanwick se debe buscar que la música rompa los límites del grupo y permitir que las características biológicas y psicológicas a través de las cuales opera la música permitan la apreciación y comprensión del significado intrínseco de la música.

Otra aportación recogida por Vilar (2003) es la de Temmerman (1997) que, basándose en una investigación anterior, señala tres ámbitos alrededor de los cuales se debe estructurar la formación del maestro de música: las competencias musicales, la formación psicopedagógica y la formación didáctica específica. Se señala la deficiente formación recibida por el profesorado de música para la etapa primaria, que proviene fundamentalmente de una formación instrumental cursada en conservatorios, carente de formación pedagógica y con un alto grado de especialización instrumental. En relación con las habilidades musicales considera que el profesor de música debe ser capaz de cantar, dirigir, usar instrumentos y planificar las clases. Con relación a la formación psicopedagógica debe conocer las estrategias de enseñanza y las necesidades del alumnado, tener objetivos educativos claros, hacer buen uso de los materiales educativos y ser reflexivo hacia la propia docencia. Añade la necesidad de mantener entusiasmo por la enseñanza, respeto por los alumnos, mantener la disciplina y promover el gozo de los estudiantes.

Esta propuesta es fácilmente extrapolable a nuestro contexto donde la cultura educativa del conservatorio aún tiene un gran peso entre el profesorado

de música en primaria. También podemos observar que no concreta las habilidades musicales necesarias para ejercer la docencia ni en qué grado deben estar desarrolladas, además, mantiene la enseñanza desvinculada del contexto social.

Baroni (1994), desde Italia, un país donde la situación de la Educación Musical en la enseñanza general es muy similar a la nuestra, hace una aportación detallada de lo que debe constituir el bagaje musical y cultural del maestro articulando su propuesta en torno a tres grandes apartados: la formación psicopedagógica, el lenguaje musical y el bagaje musicológico, entendido como la capacidad de hablar sobre música y razonar sobre ella. Hace una propuesta global para todo el profesorado de música desde la etapa infantil hasta la secundaria tratando los siguientes aspectos:

1. *El saber psicológico y pedagógico*
 - a) *De tipo general:*
 - *conocer la mente infantil y juvenil*
 - *la naturaleza de la relación entre los enseñantes y los alumnos*
 - *las funciones de la enseñanza y la educación*
 - b) *Específico del campo musical:*
 - *desarrollo de la percepción musical de los niños*
 - *de su habilidad motriz*
 - *adquisición del sentido tonal y rítmico*
 - *cuestiones armónicas y tímbricas*
 - *capacidad de reconocer estilos*
 - *formación del gusto*
 - *apreciación del gusto estético*
 - *relación compleja con el gusto de los adultos*
 - *circulación social de los modelos musicales*
2. *El saber específicamente musical de tipo operativo*
 - *saber cantar*
 - *saber tocar*
 - *saber componer*
 - *saber improvisar*
3. *El saber de tipo musicológico (saber hablar de música y de razonar sobre ella)*
 - a) *Disciplina teórica; entre otros aspectos:*
 - *acústica y psicoacústica*
 - *teoría antropológica sobre las funciones rituales y simbólicas de la música*
 - *relación del sonido con el gesto, la palabra y la imagen*
 - *historia de la filosofía y estética musicales*
 - *formación y difusión de los valores sociales en el sector artístico*
 - *teoría de la comunicación de masas*
 - b) *Estudio del repertorio; por ejemplo,*
 - *repertorio antiguo europeo*
 - *repertorio de uso concertístico y teatral*
 - *teoría de la investigación folklórica*
 - *repertorio tradicional del folklore italiano*
 - *repertorio tradicional extraeuropeo*
 - *repertorio jazz*
 - *génesis del repertorio popular*
 - *repertorio rock*

(Adaptado de Baroni, 1994: 72-76, en Vilar 2003 pp. 40)

La propuesta de Baroni, aporta aspectos concretos de la formación musical que debe recibir un maestro y unifica la formación del profesorado de música a lo largo de toda la enseñanza obligatoria. No obstante matiza que el nivel de conocimientos musicales variará en función de las edades para las que se están preparando los alumnos.

Esta concepción de la formación del maestro aporta a nuestro juicio una significativa novedad; se refiere de manera explícita a la música como un acontecimiento social e histórico apuntando como positivas para la formación del maestro parcelas del conocimiento que proporcionen una visión relativa del fenómeno musical, comenzando a desdibujar la concepción del arte como autónomo y apuntando la idea de la cultura occidental como relativa dentro de una visión global de los acontecimientos musicales. Se refiere además a los acontecimientos musicales de la sociedad contemporánea, comunicación de masas, relación del sonido con la imagen, circulación social de los modelos musicales, etc. Otra novedad interesante es la introducción del concepto "estilos musicales" y la inclusión explícita dentro del repertorio a trabajar de estilos poco habituales en los repertorios de las escuelas como son el rock, el jazz, el repertorio popular contemporáneo.

Añadir que a pesar de las mejoras y concreciones significativas que aporta, no dejamos de percibir una concepción jerárquica de las músicas que introduce notando que el tratamiento de los estilos musicales ajenos a la tradición "culta" occidental se enfoca desde los esquemas propios de esta tradición sin considerar las características específicas de cada una de las "otras" músicas.

Las propuestas descritas aportan ideas y apreciaciones válidas para nuestro contexto, y contribuyen a esclarecer las líneas generales básicas para la preparación de un educador musical que se están teniendo en cuenta en la formación inicial del profesorado. No obstante, Vilar (2003), apunta una serie de interrogantes que surgen a la hora de plantear un proyecto de formación del profesorado capacitado para ejercer en las escuelas. Se pregunta qué tipo y qué grado de capacidades musicales deberían considerarse imprescindibles en la formación de un maestro de música; qué destrezas y hasta qué nivel serían idóneas; qué conocimientos musicales deberían ser previos y cuáles se deberían alcanzar durante la formación inicial; cómo se equilibra el saber pedagógico con la práctica cotidiana; cómo organizar modelos formativos que contemplen la globalización.

Señala además la autora que la insatisfacción del profesorado con su formación inicial y con su tarea docente aparece en estudios anteriores a los años 90 haciendo referencia de manera constante a dos tipos básicos de problemas. Por una parte, la determinación de las competencias musicales básicas que debería tener el profesorado, y por otra, la adecuación de los programas de formación inicial a los requerimientos de la tarea educativa posterior.

Para Barniol (1999) el profesorado de música, cada vez más consciente de su labor dentro de la sociedad a la que pertenece, está haciendo surgir una nueva visión de sus necesidades a la hora de plantear su formación. Ya no es un profesorado interesado en conocer "recetas" sino que necesita saber más para comprender los resultados de su trabajo y poder reflexionar e investigar sobre los problemas que le plantea su docencia. Es un profesor que busca trabajar con compañeros de profesión, con asesores e investigadores sin buscar respuestas válidas para todos, sino intentando reconocer qué cambios se pueden introducir en función del problema suscitado. Un docente que huye de del concepto de formación del profesor como una acumulación de experiencias buscando la manera de construir un marco teórico capaz de orientar la práctica educativa de la enseñanza musical.

Esta necesidad de reflexión viene señalada por la progresiva conciencia de la importancia de tener en cuenta los procesos sociales, de relacionar la Educación Musical con nuestra sociedad y de abandonar las concepciones jerárquicas de los diferentes estilos musicales.

6. La música en la educación: de objeto a construcción social

"...Mi experiencia como profesor de música (...) fue negativa porque de nada sirve nuestro trabajo. Creo que se necesita una absoluta transformación de la realidad musical del país para que esta asignatura tenga viabilidad. Hace falta que la música se haga un hecho cotidiano, familiar. (...) Hay que transformar la política musical del país. Y ese día, seguramente, habrá que eliminar la asignatura, porque las gentes no tendrán que aprender en los libros lo que se puede aprender en la vida"

(Labordeta, J. A. 1980 p. 27)

Para diseñar un perfil de maestro especialista en Educación Musical, sería necesario revisar el concepto de música que resulta útil para lograr las finalidades educativas de la etapa primaria. Al revisar los supuestos epistemológicos que fundamentan la Educación Musical encontramos que provocan insatisfacción tanto en los docentes como en la sociedad. En las justificaciones y en los debates se hace referencia a todo tipo de argumentos que abarcan desde el pensamiento de Platón y Aristóteles hasta las más actualizadas investigaciones, sin embargo ni la sociedad, ni la administración e incluso ni una importante parte del profesorado están comprendiendo y asumiendo los auténticos valores que la Educación Musical aporta al ser humano. El debate sobre los beneficios de la Educación Musical en el desarrollo integral de la persona se encuentra ampliamente superado, los discursos historicistas que hacen referencia al lugar que la música ha ocupado a lo largo de la historia resultan estériles, y se están sustituyendo progresivamente por argumentos de tipo social relacionados con sociología de la música y de la educación.

En este sentido Porta (2001) considera que la juventud de la Educación Musical como materia dentro del currículo está en un momento que necesita

pasar de las condiciones de supervivencia a las de desarrollo curricular, sin embargo, no está dotada ni de la infraestructura, ni de la plantilla necesarias para su correcto funcionamiento; su reconocimiento social es muy débil y está corriendo el riesgo de volver a ser una materia de adorno en las fiestas escolares.

El currículo de música debe construirse atendiendo a tres aspectos que se refieren a la percepción global de la realidad por parte del niño, la fragmentación de la ciencia y su necesidad de integración y la especificidad del lenguaje musical; para la citada autora, la música necesita de un enfoque amplio donde la función social de la música abarque otros aspectos más específicos como la aproximación patrimonial, estética, comunicativa o lingüística a fin de mantener el importante enfoque global con el que fue concebida.

El modelo de educación musical para la etapa primaria en nuestro contexto, ha seguido los enfoques propios de los países centroeuropeos, que, desde hace más de cuarenta años construían el currículo a partir de la apreciación musical y el canto clásico, donde se incluía una mezcla de la música clásica occidental de la época posterior al siglo XVII y algunas composiciones populares tanto europeas como americanas, reunidas por los compositores del siglo XX (Green, 2003). Este currículo ya ha sido cuestionado por las dificultades que encuentra para llegar de manera eficaz a toda la población y por perpetuar esquemas educativos propios de otros tiempos.

La aplicación de este modelo se ha realizado al margen, por una parte, del estudio de la sociedad donde se debía desarrollar, y que como ya hemos apuntado, sufría un considerable retraso en lo que a vivencia musical de las tradiciones "clásicas" de la música occidental se refiere, y por otra parte de los profundos cambios, demográficos y tecnológicos ligados al fenómeno de la globalización. La falta de atención a la Educación Musical durante décadas provocó la aplicación de un modelo curricular basado en las ideas pedagógicas de principios de siglo, que había sido desarrollado en los países de nuestro entorno, sin atender ni a nuestro contexto concreto ni a las dificultades que el modelo estaba comenzando a generar en las cambiantes sociedades de la actualidad.

Soler (2004) señala los aspectos que están dificultando la definitiva consolidación de la música en el currículo escolar. Por una parte considera insuficiente la incorporación de profesorado especialista además de la escasez de ocasiones para la formación continua del mismo. Por otra la escasa coordinación entre el profesor tutor y el especialista, caso que se agrava en la Educación Secundaria. Señala además que los cambios introducidos por la LOCE vuelven a apostar por una educación musical trasnochada y basada en la historia de la música occidental. Para Small (2003) el modelo educativo a seguir en la clase de música debe proporcionar a los niños y niñas de todas las edades ocasiones para participar en acciones musicales.

Mientras tanto, la perspectiva multicultural en la Educación Musical se generaba hace más de 30 años, cuando en nuestro país ni siquiera había entrado la música en la enseñanza general. Giráldez (1997) señala que ya en 1966 Egon Kraus indicaba la necesidad de salir de una visión parcelada de la música, ya que desde una consideración más amplia del fenómeno musical se podría contribuir a un mejor entendimiento mutuo.

En las investigaciones realizadas en Estados Unidos y Gran Bretaña desde los años 70 se detecta una preocupación común, referida a encontrar el modo de desterrar la supremacía que ejerce la música culta occidental dentro de los currículos, que a pesar de sus formulaciones a favor de la introducción de otras músicas, a la hora de su aplicación se enfocan desde los supuestos epistemológicos de la tradición dominante.

Los trabajos de Vulliamy y Shepherd realizados desde 1976 (citados por Digón 2003) concluían indicando que el profesorado de música consideraba superior la música "clásica" manteniendo la dicotomía entre música clásica y popular y utilizando los estilos de la música popular contemporánea para "contentar" al alumnado supuestamente menos capacitado, centrando el aprendizaje de la música en la lecto-escritura de la notación tradicional. Se indica desde estos trabajos que la ideología musical dominante utiliza la crítica a la cultura de masas para mantener la diferencia entre música "seria" y "popular" y así legitimar los estilos y géneros musicales de la tradición occidental.

Señala también Vulliamy que los círculos de legitimación cambian y algunos estilos musicales en un momento histórico concreto pasan a ser considerados como músicas de mayor valor social. Este fenómeno encuentra su explicación en dos motivos principales, uno de ellos de carácter claramente social y el otro referido a la naturaleza de la música: por una parte la incorporación a las audiencias de estos estilos "emergentes" de los intelectuales y los miembros de las clases altas. Clases que a su vez han sufrido contundentes modificaciones con relación a sus miembros. Esta situación ha determinado la inclusión del rock progresivo o el flamenco a las músicas de alto valor cultural. Por otra parte se legitiman fácilmente los estilos musicales que son susceptibles de ser analizados y explicados desde los criterios de la música culta de la tradición occidental.

Los debates sobre el currículo de Educación Musical en la sociedad inglesa durante los años ochenta significaron un ejemplo del carácter ideológico y político de la educación musical. Cuentan los citados autores cómo desde la subida al gobierno del partido conservador se comenzaron a cuestionar los avances conquistados para impartir un currículo de música que tuviera en cuenta la multiculturalidad y contemplara el estudio de diversos estilos musicales. Desde la reforma acometida por este partido se pretendía reforzar la visión tradicional de lo que significa "ser británico" y se incrementaba la recuperación del "patrimonio cultural" por lo que consecuentemente en el currículo de música se pretendía volver al academicismo y al estudio de los

clásicos, finalmente y gracias a las propuestas de Swanwick se aceptó la inclusión en el currículo de ejemplos de diversas culturas musicales (Digón 2003).

Green (1988 en Digón 2003) realizó un estudio que tenía por objetivo conocer las creencias y los valores sobre la música y la Educación Musical de los profesores de música llegando a la conclusión de que a pesar de la presencia de mayor variedad de estilos en la clase, se legitimaba la idea de que la música de masas era adecuada para las masas no musicales mientras que la música de élite era adecuada para los grupos privilegiados y musicalmente capaces. Con este estudio se demuestra que la jerarquía de los estilos musicales no se elimina con la introducción de diversos estilos dentro del currículo.

Para Fung (1995) la creencia de que la música "cultura" occidental es más expresiva, compleja, natural y significativa, ha llegado a plantear problemas de orden intelectual y moral. Es un problema intelectual al expresar una visión parcelada de la realidad negando la complejidad, la expresividad, y la significatividad de las músicas no occidentales e ignora las posibilidades estéticas alternativas. Es un problema moral al suponer la superioridad de las músicas occidentales y en consecuencia la inferioridad de las manifestaciones musicales provenientes de otras culturas.

Se deduce de lo expuesto que la elección del currículo de música tanto en lo que se refiere a la selección del repertorio a trabajar, como en referencia a las maneras de concebirlo no es un acto carente de sentido social, ideológico y político, y que puede estar en clara disonancia con los objetivos de escuela en cuanto a transformadora de la sociedad y acercarse más a una visión conservadora del estatus establecido (Digón 2003).

En nuestro contexto, parecemos estar satisfechos con el currículo y con sus formas de aplicación, sin embargo, las disfunciones dentro del aula de música (desmotivación del alumnado, falta de disciplina, desinterés por parte de los padres, escaso reconocimiento entre el profesorado, etc.) son claros indicadores de que esta concepción curricular no es acorde con las actuales necesidades educativas. Hablar de multiculturalidad en el aula de música significa hablar de concebir la música como un hecho social universal que se manifiesta con diferentes características en los diferentes contextos, y es a partir de esta visión de la música donde encontraremos el verdadero sentido educativo de la misma.

Implantar un currículo de música verdaderamente multicultural implica acometer la revisión de varios factores. Es necesario tener en cuenta que la realidad pide a la Educación Musical una reorientación que incluya toda la música y no sólo una música específica que se expone como prototipo de la totalidad (Alsina, 1997). A este argumento y recogiendo las voces de otros autores, Giráldez (1997) añade la necesidad de revisar la terminología de músicas occidentales y no occidentales que supone dividir el mundo en dos realidades que suelen incorporar conceptos de superioridad de unas músicas

respecto a otras. Ortiz y Ocaña (2004) proponen introducir en las escuelas el concepto de "intermusicalidad" como vía que potencie la comunicación entre los miembros de la comunidad educativa. Señalan que es importante utilizar las diferentes músicas para promover la integración en el aula de las diferentes culturas sin que exista ningún tipo de imposición por parte de la cultura mayoritaria.

Es necesario reconceptualizar lo que se entiende por cultura para diseñar un currículo de Educación Musical acorde con la sociedad de nuestro tiempo y que abogue por una educación que realmente responda a la diversidad cultural de nuestra sociedad globalizada. La cultura debe de dejar de ser entendida como una propiedad acabada, monolítica y perteneciente a un grupo determinado. La cultura se debe concebir como un concepto dinámico que se construye con la unión y el cruce de distintas comunidades y culturas, como un espacio donde lo local y lo global se encuentra como consecuencia de los cambios sociales globalizadores dominantes y aceptando el conflicto y la negociación como algo natural, (Digón 2003).

En este sentido Martí (2003), señala la necesidad de atender no sólo a los valores sociales asociados a los estilos musicales sino también a los elementos simbólicos y rituales que les acompañan. Considera que los elementos que sirven de marco a aquello que suena constituyen un auténtico metalenguaje que nos indica cómo tenemos que entender la música. En algunos casos los mensajes de la música y de su representación social coinciden (la performance elitista de la sala de conciertos para un oratorio de Händel) pero en otras ocasiones no coinciden como en el caso de las representaciones de ópera en los grandes estadios. A partir de esta premisa nos ofrece una interesante reflexión referida a la manera de presentar las músicas en la escuela. Dependerá del modo en que se lleve a cabo la presentación de la música los resultados educativos que se obtengan. Será necesario buscar los aspectos comunes entre las experiencias vitales de las diferentes culturas a fin de que la interculturalidad signifique compartir informaciones en el sentido más amplio. De lo contrario, se correrá el riesgo de difundir una imagen negativa y contradictoria de la cultura que se presenta. Para Martí no es lo mismo pretender representar la cultura africana a partir de la audición de viejos materiales etnomusicográficos que a través de la audición de una grabación de Baaba Maal con sus valores estéticos contemporáneos. Los dos casos sonarán a África, pero el documento etnográfico rezuma atavismo y primitivismo y sin embargo la segunda audición se percibe como algo mucho más cercano a nuestras experiencias vitales de hoy en día.

Presentar la música de otras culturas de un modo inadecuado puede traer consecuencias negativas como: Exotización, si no usamos las músicas más relevantes para estas culturas; infravaloración, procedente de la concepción evolucionista unilineal de la historia de manera que se identifica la diversidad cultural como retraso y a consecuencia el atraso cultural es considerado como algo negativo; malentendido, al valorar la música de otras culturas desde las visiones propias de la nuestra (la autonomía del arte) y encapsulamiento,

identificando a los inmigrantes "solo" con su cultura de origen y privándolos de su capacidad de adaptación a otras formas de vida.

"Entender unos productos culturales –y, por tanto, las personas a las que suponemos portadoras de este legado- a través de una óptica deformada- (...) significa en definitiva, definir a estas personas en beneficio de las pretensiones de discursos sociales caracterizados por su noción de una sociedad jerarquizada de acuerdo a presupuestos étnicos(...) conviene tener presente que la idea de música con la que habitualmente operamos es fruto de la historia de una sociedad muy concreta, la occidental, pero las significaciones y los valores asociados a la música están sumamente diversificados según la cultura de la que se trate."

(Martí, 2003)

Teniendo en cuenta la realidad sonora de nuestra sociedad, causada por las impresionantes dimensiones de la globalización y creada por los medios de comunicación, nos vemos obligados a coincidir con Small (1999) en que la música "más importante" del siglo XX (y del recién estrenado XXI) es la producida por la asombrosa fusión de culturas, que con todas sus riquezas, ha tenido lugar en las Américas entre la cultura de África y la de Europa "...por cualquier cálculo razonable de la función de la música en la vida humana..." (Small 1999).

Para justificar esta afirmación Small, tras la lectura de los principales tratados de estética, sociología, historia y filosofía de la música llega a la conclusión de que es difícil creer que una actividad humana tan universal y tan concreta como la música requiera explicaciones tan abstractas y complicadas. Estas explicaciones se derivan de la aceptación incondicional de los supuestos de la tradición "clásica" occidental y que olvidan que la música no es otra cosa que actividad que es algo que hace la gente y que la obra musical sólo aparece para cubrir la necesidad de realizar esa acción en un momento determinado.

La música concebida como autónoma, como acto de contemplación desinteresada, como sistema de comunicación de sentido único entre el compositor y el oyente, sin contar con el intérprete no se parece a la práctica de la música como hecho que tiene lugar entre la mayoría de las culturas humanas donde el uso de las partituras es muy limitado y la energía de los oyentes tiene un papel creativo importante y reconocido (Small 1999). La naturaleza básica de la música reside, por tanto, en la acción, no en los objetos. Independientemente de la función de la música, tomar parte en actos musicales es importante para nuestra humanidad tanto como tomar parte en actos de habla y todo ser humano nace dotado con el don de la música.

La evolución que han sufrido las concepciones de la música en la sociedad occidental ha centrado su atención en los objetos musicales, convirtiendo el acto de hacer música en un acto de comunicación unilateral y significa que "...nuestros poderes de hacer música para nosotros mismos han sido apropiados, y que a la mayoría de la gente le han robado la musicalidad que es suya por derecho de nacimiento, mientras unas pocas estrellas, y sus

cuidadores se hacen ricos y famosos por vendernos lo que nos han dado a entender que nos falta” (Small, 1999).

Ceñirnos a paradigmas tradicionales, importados y si reflexión, para diseñar el currículo de música sólo puede hacernos obtener los resultados frustrantes de la consideración de la Educación Musical como una materia obsoleta y carente de sentido, que no interesa ni al resto del profesorado, ni al alumnado, ni a los padres porque enfocada desde esta perspectiva carece de sentido para nuestra sociedad. Imponer un currículum centrado en la cultura occidental favorece la idea del “otro” como enemigo a través de la exclusión de su cultura y continuar considerando la incapacidad personal para realizar “actos de música” relevantes para los participantes en los mismos al margen de las “obras” heredadas o impuestas.

Ortega (2005) considera que desde la escuela se debe ofrecer una visión amplia del hecho musical que salte las barreras del tiempo, del espacio y del estilo y que contribuya a la conciencia crítica de lo que se escucha, con el máximo respeto. Sin embargo señala que existe una tendencia, por parte de tanto de alumnos como de docentes, a encasillarse en un determinado tipo de música y manifestar un rechazo frontal a todo lo que trascienda el ámbito elegido. En esta misma línea Abello (2005) señala que toda la música es una sola, y todo el mundo puede participar de ella, no sólo como oyente sino como sujeto activo.

La comprensión de la música como una construcción social y cambiante, además de esencialmente humana, puede proporcionar las herramientas que el alumnado necesita para cubrir sus nuevas necesidades, provocadas por los nuevos modos de comunicación que nos conectan con realidades muy distintas de la nuestra. Considerar que hay muchas maneras de hacer música “bien” puede significar permitir que las relaciones que experimentamos cuando estamos haciendo música se refiere a la experimentación de un mundo más abierto como cada uno experimentamos que debe ser, percibiendo cada uno de nosotros las relaciones con el mundo a nuestra particular manera.

Los trabajos de López Bono (2004) y Veiga (2004) señalan la necesidad de aceptar las músicas de las culturas del alumnado con naturalidad e interés, seleccionando el currículo de música desde la realidad contextual del aula y huyendo de los prejuicios adquiridos en los periodos de formación.

La reflexión de las concepciones ideológicas implícitas en el currículo de música, para nosotros ha dejado de ser una opción para convertirse en una necesidad de primer orden, que debe iluminar el camino para diseñar una formación de profesorado capaz de impartir un currículo de música acorde con las necesidades educativas de nuestra sociedad y que convierta a la escuela en un auténtico agente activo de transformación social.

7. ¿A qué perfil de maestro aspiramos?

De lo expuesto hasta el momento podemos deducir que se necesita iniciar un proceso de reflexión que ilumine las líneas maestras necesarias para delimitar un perfil de educador musical acorde con las demandas de la sociedad. Coincidimos con Trigueros (2004) al indicar que en muchas ocasiones se considera al futuro docente como un mero receptor de conocimientos que en el futuro tendrá que aplicar en la práctica y no como un docente que tendrá que desenvolverse adecuadamente, no sólo en el contexto escolar sino en un contexto social más amplio, procurando modificar los aspectos de éste que puedan contribuir a una sociedad más justa y que no se limite a reproducir los valores de la cultura dominante sin cuestionárselos siquiera.

Es necesario diseñar un perfil de educador que sea capaz de tomar decisiones informadas, de crear relaciones democráticas con sus alumnos y que esté capacitado para lograr que los estudiantes encuentren el verdadero sentido de lo que aprenden. Dentro del proceso de formación de los maestros en Educación Musical se debe incluir la formación personal y humana, además de la técnica y profesional.

En la revisión que hemos presentado, encontramos una excesiva preocupación por los aspectos técnicos referidos a la música, y hemos sentido la necesidad de preguntarnos ¿hasta qué punto se necesita una exhaustiva preparación musical dentro de los parámetros de música "clásica" occidental para educar a través de la música? Consideramos que una de las razones principales de esta preponderancia viene dada por la falta de reflexión de los profesionales responsables de la formación del profesorado que perpetúa los modelos aprendidos (Pliego 2002).

La implantación irreflexiva de modelos obsoletos y descontextualizados de Educación Musical en una sociedad sin preparación previa ha llevado al profesorado del área a un estancamiento con difícil salida, centrando el debate de la formación del profesorado en la "cantidad" de conocimientos musicales adquiridos. Inmersos en estas cuestiones no se ha atendido al modelo propugnado por la LOGSE que concebía al docente como un mediador capaz de interpretar y adaptar las diferentes "partituras" al contexto de su práctica y capaz de ser creativos en colaboración con sus compañeros (Trigueros, 2004).

La Ley Orgánica de Calidad Educativa (LOCE) nos ha sorprendido sin haber resuelto nuestros dilemas. No hemos sido capaces de mostrar a la sociedad el valor real de la Educación Musical volviéndonos a relegar a la categoría de "maría".

A pesar del desolador panorama no nos resistimos, aludiendo a nuestra responsabilidad como transformadores de la sociedad, a plantear un modelo de educador a través de la música que pueda superar los viejos dilemas y que sea verdaderamente capaz de formar una persona crítica y reflexiva.

Evidentemente, para conseguir un profesional de la enseñanza reflexivo y crítico y que se plantee la mejora de la calidad de la enseñanza en sus aulas, es necesario enfocar y canalizar su preparación desde su formación inicial, entendiendo que el futuro docente tiene que adoptar un papel activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo él quien debe construir su propio conocimiento sobre la práctica escolar. Este enfoque debe comenzar por la reflexión sobre la idoneidad del currículo de música propuesto por la administración educativa.

Los planteamientos de Rivera y de la Torre (2003) para el área de Educación Física aportan un punto de partida válido para iniciar la reflexión en nuestro campo de conocimiento. Coincidiendo con estos autores no podemos olvidar que:

- ☆ Los futuros maestros y maestras especialistas en Educación Musical deben ser capaces de analizar el conocimiento de la escuela como espacio integrado en un contexto social de mayor amplitud, que proyecta sus intereses e ideología en el ámbito escolar desde posiciones implícitas (currículum oculto) y explícitas.
- ☆ Deben tomar conciencia de las contradicciones presentes en el contexto del aula, la escuela y la sociedad, así como en los espacios de intersección que comparten, tratando de llevar las mismas a la práctica escolar, con la intención de realizar un análisis racional y crítico que propicie la asunción de un papel de responsabilidad y compromiso ante la sociedad.
- ☆ Es imprescindible crear un clima de participación crítica en las clases, para facilitar a nuestros estudiantes su posterior traslado al ámbito escolar. La transmisión del respeto hacia los valores democráticos, debe partir de hacer explícita su presencia en nuestros contextos de enseñanza universitaria.

De esta manera, no podemos entender otra forma de construir los escenarios de aprendizaje que desde la mediación. Asumimos el rol de facilitadores del diálogo, y de generar las condiciones ideales para que se pueda producir la comunicación en situaciones de igualdad entre todos los participantes en el proceso.

Los educadores musicales debemos distanciarnos de las peculiaridades de nuestra disciplina para ser capaces de aportar una visión más amplia y acorde con el contexto que permita desarrollar de forma efectiva las potencialidades educativas de la música. A partir de este distanciamiento podremos encontrar vías de comunicación con el resto de los docentes y comprender que las competencias necesarias para desarrollar nuestra labor docente son similares a las del resto de los profesionales más allá de lo específico de nuestro lenguaje.

Con este espíritu colaborativo consideramos válidas las propuestas de Rivera, de la Torre y Trigueros (2003) recogidas por Trigueros (2004) sobre las competencias individuales, sociales e instrumentales que debe poseer el maestro especialista:

COMPETENCIAS INDIVIDUALES

- ∞ Poseer unos Principios éticos que presidan su práctica docente.
- ∞ Tener una actitud autocrítica ante los procesos de enseñanza y aprendizaje valorando de manera reflexiva las experiencias vividas.
- ∞ Capacidad para tomar conciencia y apreciar la calidad del trabajo desarrollado.
- ∞ Capacitación para trabajar de forma autónoma.

COMPETENCIAS SOCIALES

- ∞ Disposición y capacidad para trabajar en colaboración con compañeros y compañeras.
- ∞ Ser capaz de diseñar y desarrollar proyectos de trabajo individuales y grupales relacionados con los intereses de los alumnos y alumnas, del centro educativo, así como de la Educación Musical.
- ∞ Capacidad para participar activamente en los contextos sociales, escolares y de aula desde el respeto a los comportamientos democráticos.

COMPETENCIAS INSTRUMENTALES

- ∞ Ser competente para observar, analizar y reflexionar críticamente sobre la realidad de la Educación Musical en el contexto social.
- ∞ Poseer los conocimientos y recursos necesarios para desarrollar la función docente con seguridad y capacidad de autocrítica.
- ∞ Competencia para expresar de forma verbal, escrita y corporal conocimientos, ideas y sentimientos.
- ∞ Capacidad para sintetizar y revisar críticamente los conocimientos básicos generales de la Educación Musical y reconstruir el conocimiento.
- ∞ Capacitación para utilizar de forma fluida las fuentes de información (bases de datos, Internet, biblioteca, hemeroteca, etc).
- ∞ Preparación y disposición para interaccionar en el aula de Educación Musical.
- ∞ Cualificación para aplicar el conocimiento teórico que posee a situaciones de aplicación en contextos de aula.
- ∞ Interés y competencia para investigar y aportar soluciones creativas ante problemas relacionados con el contexto de la Educación Musical.

Con objeto de proporcionar información consistente para el diseño de las futuras titulaciones de maestro ante la convergencia Europea, la ANECA ha publicado los correspondientes libros blancos. Este documento señala que la propuesta presentada de dos titulaciones básicas es acorde con el panorama general de los países europeos. Sin embargo menciona las discrepancias presentadas por algunos colectivos de las actuales especialidades de maestro que consideran escaso el número de créditos recomendados para ellas en los itinerarios. Nosotros coincidimos con la crítica a la propuesta. La actual

distribución de créditos ya es escasa para cubrir las necesidades básicas de formación musical del futuro maestro, la reducción de créditos sólo redundará en dificultar aún más las tareas del profesorado universitario. Las competencias docentes específicas señaladas para el perfil de Educación Musical son las siguientes.

Competencias docentes específicas del perfil de Educación Musical
CONOCIMIENTOS DISCIPLINARES (SABER)
Conocer la dimensión musical de las áreas del conocimiento: derivaciones de la acústica en la Educación Musical
Conocer los principios de neurofisiología sobre estimulación y percepción sonora, semiótica y simbolización en los lenguajes musicales
Conocer los fundamentos y desarrollo de la didáctica y la pedagogía musicales y ser capaz de realizar adaptaciones que permitan acceder a todos los niños al disfrute de la música y a su uso como medio de expresión
Ser capaz de recurrir al uso de las nuevas tecnologías, tanto el almacenamiento, grabación y edición a nivel educativo
Ser capaz de analizar las corrientes de educación musical actuales, extrayendo conceptos y líneas metodológicas con una coherencia sistemática
Buscar y utilizar bibliografía y materiales de apoyo en, al menos, dos lenguas
COMPETENCIAS PROFESIONALES (SABER HACER)
Saber utilizar el juego musical como elemento didáctico y como contenido
Capacidad de utilizar referencias variadas para improvisar sólo o en grupo
Tomar conciencia de los elementos temáticos desde un análisis perceptivo de la escucha, elaborando documentos, esquemas y partituras
Promover la comprensión de las formas estéticas contemporáneas, tonales y atonales
Dominar la didáctica específica de la Educación Musical, así como las técnicas de programación, diseño de sesiones, elección y creación de recursos, así como estrategias de intervención
Conocer los fundamentos de la cultura popular, con especial referencia al folklore propios de la localidad y la Comunidad Autónoma
Conocer y dominar los principios de la expresión y la comunicación corporal más directamente relacionados con el hecho musical y con la danza
Conocer los fundamentos del lenguaje musical, técnica instrumental y vocal, armonía, rítmica y danza
Ser capaz de organizar y dirigir una agrupación instrumental o coral infantil
COMPETENCIAS ACADÉMICAS
Conocer las manifestaciones musicales de las diferentes culturas
Conocer, valorar y seleccionar obras musicales de referencia de todos los estilos, tiempos y culturas
Conocer las técnicas de representación del lenguaje musical

CODA

CODA

Hemos pretendido a lo largo de este espacio, presentar los diferentes aspectos de la realidad social, experiencial, crítica y académica que determinan las características de los intercambios sociales en los que se desenvuelven los docentes de música que participan en nuestro estudio. Este marco global, puede ayudar a comprender las situaciones provocadas por el contexto a las que se enfrenta el profesorado en sus relaciones cotidianas. Pretendemos contemplar el aula de música como un espacio abierto donde los intercambios que se realizan respondan a la realidad cotidiana de los diferentes agentes, alejándonos de los conceptos estereotipados y tradicionales de la Educación Musical.

Queremos ir más allá de la concepción de la música como un objeto artístico con posibilidades educativas, para pasar a tratarla como una creación social capaz de representar los intercambios sociales que la provocan.

Desde esta perspectiva pretendemos aportar algunas reflexiones sobre el currículo, los docentes y la formación del profesorado que ayuden a repensar el papel que la Educación Musical puede jugar dentro de una escuela *educativa* (Pérez Gómez 1998a) que refleja las contradicciones de la sociedad de nuestro tiempo.

"En la configuración actual del currículo de la enseñanza obligatoria, los contenidos que se refieren a la dimensión artística, se encuentran, por lo general academizados, es decir, se limitan a un relato minucioso e interminable de la producción artística, principalmente literaria, de la humanidad a lo largo de su historia, que el estudiante debe aprender como un conocimiento más que hay que memorizar de forma más o menos sufrida y esforzada. No es ésta, evidentemente, la forma en que la dimensión artística del currículo puede facilitar la vivencia de la cultura creadora y provocar la reconstrucción de la cultura experiencial."

(Pérez Gómez 1998a, p.281)

Los docentes de música, desde nuestra disciplina, tenemos la obligación de facilitar la reconstrucción consciente de la cultura experiencial de los estudiantes para proporcionar una enseñanza educativa, concebida como un proceso de comunicación que tenga como objeto provocar el enriquecimiento de las formas de pensar, sentir y actuar que el alumnado aporta desde su cultura experiencial (Pérez Gómez 1998a) atendiendo a los intercambios verticales entre los docentes y los discentes y a los intercambios horizontales de ambos con el resto de la sociedad. Desde esta perspectiva, la Educación Musical presenta un potencial educativo que va más allá de los valores intrínsecos de la misma, abarcando aspectos sociales y relacionales que pueden propiciar la reflexión sobre las sociedades, la política y las culturas.

La cultura de masas, representada por las músicas que los alumnos consumen, debe ser el punto de partida que provoque la comunicación y el

debate necesario para la posterior reflexión crítica. Un currículo pensado desde la lógica de la disciplina puede suponer el rechazo de la mayor parte de la identidad individual y colectiva de los grupos sociales desfavorecidos. Tender puentes entre la cultura experiencial y la cultura crítica es posible siempre que se asuman desde un primer momento los valores sociales que el alumnado otorga a la música en la que viven inmersos. El análisis y la valoración de los objetos musicales deben de dejar de hacerse desde los parámetros propios de la música "clásica" occidental.

Es necesario diseñar un currículo de música que posibilite conocer y valorar las múltiples formas de vida, de organización social y de convivencia que la humanidad ha elaborado a lo largo de su historia para cuestionar los valores que cada manifestación cultural transmite y provocar la reflexión sobre la idoneidad de los mismos para el desarrollo de todos como grupo humano y para la conservación de nuestro medio físico.

La formación inicial del profesorado de música necesita ser revisada en profundidad, para poder facilitar a los futuros docentes las herramientas necesarias que les permitan afrontar las demandas educativas de una sociedad cambiante y globalizada. Es estéril seguir intentando implantar modelos importados que responden a situaciones sociales distintas y distantes. Concebir al profesor de música como un formador responsable de provocar el diálogo entre las diferentes culturas que convergen en el aula supone introducir en los planes de formación elementos propios de nuestra cultura social y experiencial y reducir algunas de las expectativas de formación musical que corresponden a ámbitos educativos de características bien distintas a las propias de la escuela primaria.

SEGUNDA PARTE

PROCESO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 5

APROXIMACIÓN AL OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN

1. Objeto y planteamiento de la investigación

- 1.1. Selección del objeto de estudio
- 1.2. Interrogantes de investigación
- 1.3. El contexto
- 1.4. Esquema metodológico de partida y secuenciación temporal de la investigación

2. Reflexiones teóricas sobre la opción metodológica

- 2.1. La perspectiva interpretativa en investigación educativa
- 2.2. La Fenomenología

1. Objeto y planteamiento de la investigación

Al reflexionar sobre mi práctica docente como profesora universitaria en el área de Didáctica de la Expresión Musical encuentro algunos aspectos, relacionados con el contexto social y los planteamientos ideológicos, que, pienso, necesitan ser observados con detenimiento. Siento la necesidad de dotar de significado tanto la propia práctica como la de los maestros que formamos en nuestra titulación. Considero que la elaboración y el desarrollo de los planes de estudios para los maestros especialistas en Educación Musical deben tener siempre presente la dimensión social del hecho sonoro. He podido observar, cómo en los planteamientos didácticos surgidos de la LOGSE y continuados en la LOCE se han obviado una serie de aspectos de la historia reciente de nuestro contexto inmediato que inciden directamente en la puesta en práctica del currículo establecido.

En el momento de plantear mi proyecto de tesis doctoral, dentro de la comunidad educativa se están viviendo los cambios que promueve La polémica Ley de Calidad de la Educación. Esta ley, no ha nacido de un debate verdadero donde se haya producido una reflexión seria sobre las dificultades vividas por los implicados en el desarrollo de la Educación Musical propuesta en la LOGSE. Ésta, entre otras, es una de las razones del retroceso que el área ha sufrido con la nueva ley. Además, los modelos didácticos importados han sido asimilados al margen de una reflexión que considere tanto los aspectos musicales como los sociales y culturales. Por tanto, reflexionar sobre los modelos educativos de la música, la repercusión de los mismos en el currículo, además de observar la realidad del aula de música se revela como algo imprescindible, para poder dotar a la Educación Musical de su verdadero significado dentro de nuestro contexto.

La dimensión cultural de la enseñanza es uno de los aspectos más importantes de la educación para el futuro. Las teorías progresistas y renovadoras comparten una concepción muy concreta de ciudadanía, cultura y sociedad, y una consideración del ser humano como una realidad no sólo biológica, sino también cultural (Gardner, 2000). Sin embargo, el desarrollo de la Educación Artística, parece no haber encontrado todavía su lugar, quedándose rezagada en relación con las disciplinas de las ciencias y las nuevas tecnologías.

“El objetivo del arte es capacitarnos para vivir en el mundo, en tanto que el de la ciencia es capacitarnos para dominarlo”

(Small, 1989: 13)

Dentro del mundo del arte, la música, se presenta no sólo como un medio de expresión artístico sino que a lo largo de la historia, se ha definido como un potente medio de comunicación con un acusado valor intercultural.

Para Maneveau (1993), la música ofrece sobre las artes visuales el carácter intangible de su material, el sonido, más concretamente del objeto sonoro con su dimensión temporal. El objeto sonoro se convierte en objeto musical, trascendiendo al lenguaje, siendo una construcción integrada, y voluntariamente elegida por el hombre aunque sólo sea en el acto voluntario de la escucha.

El arte puede incidir en la sociedad de un modo más profundo que la mera producción de objetos bellos si se le permite expresar su dimensión procesual de vivencia, percepción y ordenamiento del sentimiento. Sin embargo en la sociedad occidental se ha producido un "divorcio" entre el proceso artístico y el resultado del arte, consumiéndose éste como un producto "asépticamente envasado" (Small, 1989). Por otra parte podemos decir que en la sociedad de la información han cambiado las relaciones de las principales instituciones de socialización, donde: *"la cultura como información se convierte a su vez en una mercancía"* (Pérez Gómez, 2000, p. 260).

Los productos musicales se consumen vorazmente en paquetes en los que la música, la ideología, la imagen y la manipulación de las emociones se ponen al servicio de un mercado implacable que busca solamente un enriquecimiento rápido e impersonal y que controla los medios de comunicación y por tanto a los sujetos.

En este contexto el profesorado de música, finalmente, tras décadas de ausencia de Educación Musical en la escuela, ha sido el responsable último de desarrollar los objetivos de la LOGSE, asumiendo la responsabilidad de dotar al alumnado de las herramientas necesarias para ser un auditor crítico capaz de:

"conocer los medios de comunicación en los que operan la imagen y el sonido y los contextos en los que se desarrollan, siendo capaz de apreciar críticamente los elementos de interés expresivo y estético."

(Decreto 105/92 de 9 de junio de 1992 anexo II)

Las responsabilidades de los maestros de música conllevan un conocimiento actualizado de las tendencias musicales de nuestro tiempo, para, a partir de la comprensión del paisaje sonoro de la vida de sus alumnos y alumnas, poder establecer procedimientos de valoración crítica en sus clases.

"Los profesores son los responsables últimos de emprender las acciones estratégicas destinadas a vencer los obstáculos socio-culturales, institucionales y burocráticos"

(Martínez Bonafé, 1988 p.19)

Consideramos también que la jerarquización del conocimiento escolar explica que ciertas áreas de conocimiento, como la Educación Musical, hayan tenido que mantener constantemente una pugna para demostrar su importancia y justificar la necesidad de su inclusión en el currículo. La

valoración de la Educación Musical como área de conocimiento se ha encontrado históricamente en desventaja frente a otros saberes que nunca han sido cuestionados porque se consideran imprescindibles para el desenvolvimiento cotidiano e inmediato. Las matemáticas, el estudio de la lengua, las disciplinas que promueven el conocimiento del entorno social y natural han sido tradicionalmente valoradas como imprescindibles. Por otra parte, en los últimos años hemos observado cómo, a raíz de las transformaciones sociales de las últimas décadas, otras materias como la lengua extranjera y las nuevas tecnologías avanzan en su consideración social dentro del currículo escolar.

Las distintas concepciones sobre Educación Musical que han aparecido a lo largo de la historia, han fundamentado los argumentos utilizados para defender la importancia de la enseñanza de la música. Estas concepciones han determinado tanto el currículo seleccionado como las formas de intervención de los docentes dentro del aula. La evolución histórica de la aplicación de estas tendencias en nuestro contexto, no ha significado un desarrollo progresivo de las mismas, permaneciendo vigentes una buena parte de los planteamientos iniciales de las concepciones más tradicionales. Es importante saber desde qué visiones de la Educación Musical se estructura el currículo oficial, analizar cuáles son las concepciones más arraigadas en el pensamiento de los profesores.

Ha transcurrido más de una década desde la entrada en vigor de la LOGSE que ha permitido, por primera vez, el desarrollo de un currículo para la Educación Artística en general y Musical en particular de manera sistemática y organizada. De igual modo la formación inicial de los maestros especialistas en Educación Musical se ha unificado con la puesta en marcha de las diferentes titulaciones de maestro. Sin embargo la formación de los maestros en ejercicio responde a modelos diversos que, como consecuencia de la necesidad de cubrir las plazas de especialistas en los centros de primaria, han producido los diferentes tipos acceso a la docencia.

Somos conscientes de las dificultades que encuentra el docente de música que, además de ser un profesional polivalente (generalista y especialista en Educación Musical), se debe enfrentar con una notable sobrecarga de expectativas sociales, trabajar con los horarios lectivos más incómodos de los centros y en numerosas ocasiones repartido en varios centros, además de trabajar en solitario sin tener compañeros especialistas con los que compartir las preparaciones de clases, las decisiones técnico-pedagógicas etc. La LOCE, por su parte, no ha señalado caminos de mejora para esta situación.

En la revisión realizada sobre las investigaciones llevadas a cabo dentro de nuestro contexto hemos observado cómo el papel de los profesores y profesoras se ha tratado como un medio para comprender y explicar aspectos del hecho educativo fuera de ellos mismos. Sin embargo en nuestro trabajo pretendemos centrarnos en las vivencias del profesorado en tanto profesionales reflexivos que median entre las aspiraciones del currículo y las demandas de la sociedad.

1.1. Selección del objeto de estudio

Queremos centrar nuestra investigación en el profesorado porque son efectivamente, nuestros maestros y maestras de música los que a diario toman la responsabilidad de implementar el currículo en cada escuela. Esta escuela pertenece a un contexto social concreto y necesitamos conocer sus vivencias para comprender una realidad que nos oriente en las actuaciones formativas desde la Universidad.

Esta investigación pretende buscar la colaboración de los maestros y maestras para que nos ayuden a conocer sus teorías implícitas sobre la acción educativa. Además desde su voz queremos conocer la percepción que tienen sobre la situación "real" de la Educación Musical en el marco de nuestra sociedad.

Nos preguntamos: ¿Están teniendo en cuenta los maestros la realidad social en su trabajo? ¿Qué dificultades encuentran y cómo las viven? ¿Son las herramientas metodológicas y los planteamientos pedagógicos adecuados a nuestro tiempo? ¿Cuáles son los retos que el profesor de música vive en su práctica cotidiana? ¿Qué modelo docente se promueve desde la formación inicial? Los valores educativos de la música ¿están presentes en el trabajo de los profesores?

En definitiva, estas y otras cuestiones han hecho que mi interés esté en descubrir⁶ *cuáles son las teorías implícitas que el profesorado de música de primaria tiene a la hora de desarrollar su labor docente, conocer sus vivencias en el marco social de la escuela para comprender cuál es su posicionamiento social y saber si éste da respuesta a los retos que plantea la sociedad.*

La intención desde esta investigación es valorar la posibilidad de que, en nuestros centros escolares y a partir del currículo establecido, se desarrolle una Educación Musical que cubra las necesidades creativas de los alumnos y alumnas contribuyendo al mantenimiento de las tradiciones musicales de nuestra cultura. Queremos constatar si la Educación Musical se está consolidando como un valor educativo de primer orden mientras proporciona al alumnado las herramientas necesarias para ser oyentes críticos.

Además queremos conocer las necesidades que tienen los profesores y dónde encuentran las principales dificultades y carencias, desde su formación inicial hasta el desarrollo de su práctica profesional.

⁶ "Descubrir es, pues, construir conceptualmente la realidad, pero no de manera arbitraria y caprichosa, sino de manera racional y de acuerdo con la cultura del discurso crítico, y construirla conforme la propia realidad, explicando y destruyendo las apariencias engañosas. Construir conceptualmente la realidad es tanto elaborar un mapa de la misma, mapa que no es la realidad ni su reflejo, pero que la representa, interpreta y hace inteligible" (Beltran en Alonso, 1997).

1.2. Interrogantes de la investigación

Atendiendo a las indicaciones de Flick (2004), hemos pretendido desarrollar una idea clara de nuestras preguntas de investigación pero manteniéndonos abiertos a resultados nuevos y por qué no, sorprendentes. Somos conscientes de que nuestras preguntas, como señala el citado autor, están condicionadas tanto por la biografía personal de la investigadora como por el propio contexto social. Partiendo del propósito general nos planteamos las siguientes preguntas o temas principales a investigar que de forma esquemática se resumen en:

- ¿Qué percepciones tienen los maestros y maestras de música de la situación de la Educación Musical tras la implantación de la LOGSE y de las modificaciones introducidas por la LOCE?
- ¿Cómo perciben su posición social en los centros y qué dificultades encuentran?
- ¿Cuáles son las teorías implícitas que motivan su trabajo?
- ¿Qué valores, capacidades y destrezas sustenta la formación inicial recibida?
- Este punto de partida formativo ¿es de utilidad para afrontar los retos que ofrece la sociedad de nuestro tiempo?
- ¿Qué evolución han seguido desde sus principios de formación al estar en contacto con la realidad escolar actual?
- ¿Qué necesidades de formación permanente demandan y por qué?
- ¿Qué aspectos del currículo de Educación Musical tienen primacía a la hora de la práctica y por qué?
- ¿Qué lugar ocupan los valores de la Educación Musical en el desarrollo del currículo?
- ¿Consideran que en su práctica profesional están realmente educando a través de la música?
- ¿Se atiende, desde el currículum que se imparte, a las distintas realidades socio-culturales del alumnado?

1.3. El contexto de investigación

La elección del contexto de investigación viene determinada, en primer lugar, por la necesidad de trabajar en "...*contextos relevantes al problema de*

investigación..." (Vallés 1997, p. 91) para después, dentro de estos contextos relevantes, seleccionar los participantes adecuados para el estudio.

En segundo lugar nos guiaremos por criterios que tienen que ver con "*consideraciones pragmáticas*" (Hammersley y Atkinson, 1995, p.38. en Vallés 1997, p. 91) y la "*consideración de la accesibilidad*" (Marshall y Rossman 1989, p. 56 en Vallés 1997, p. 91).

En nuestro caso el contexto general viene definido por la sociedad actual. Teniendo en cuenta que las vivencias musicales del profesorado están determinadas por la sociedad mediática de la información que llega a todos los rincones de nuestra geografía con la misma intensidad, para nosotros no resulta relevante la distinción entre centros urbanos, rurales o mixtos. En un nivel mayor de concreción la escuela primaria será el contexto que enmarque las experiencias de los maestros y maestras que participarán en este estudio.

La titularidad del centro sí puede marcar algunas diferencias, no tanto por el entorno social al que pertenezca sino por los diferentes procedimientos de acceso del profesorado a las plazas de maestro especialista en Educación Musical. Nos consta, que en la mayoría de los centros de titularidad pública, las plazas están cubiertas por especialistas que, o bien han cursado la especialidad en las titulaciones de maestro especialista, o poseen en todos los casos una acreditación oficial que certifique su habilitación para desempeñar dicha función docente.

No sucede igual en los centros privados o concertados donde la carencia de especialista es bastante frecuente, y la docencia del área de música corre a cargo de profesores generalistas, en muchos casos los mismos tutores, en otros en manos de algún profesor con conocimientos musicales de índole variada que de forma voluntaria organiza la actividad musical del centro. A través de los alumnos y alumnas en prácticas de nuestra facultad, tenemos conocimiento de que no son pocos los centros donde la única Educación Musical que reciben los niños y niñas durante el curso se ciñe al breve periodo en que dichos alumnos pasan por el centro pues carecen de especialista.

El proceso de recogida de información partirá de la puesta en funcionamiento de dos grupos de discusión, que nos posibilitarán un primer contacto formal con el tema de estudio y que indicará tras su análisis cuáles son los temas émicos⁷ que conectan con nuestro interés para a partir de esta información definir los contextos concretos en los que profundizar con objeto de saturar la información y poder así elaborar la teoría.

⁷ Para Stake (1998) las preguntas de investigación evolucionan a lo largo del estudio. Partiendo de las preguntas éticas, entendidas como las que el investigador lleva al campo de investigación que pueden representar sus propios intereses o los del un colectivo, para llegar a las preguntas émicas, entendidas como los temas de los actores y las personas que pertenecen al caso y que surgen desde el interior del mismo.

1.4. Esquema metodológico y secuenciación temporal de la investigación.

El diseño metodológico definitivo estará condicionado por las exigencias del análisis comparativo de la información que se iniciará desde el comienzo de la recogida de datos. Basaremos nuestro diseño en el Método Comparativo Constante (MCC)⁸ centrado básicamente en la generación de teoría, orientando el análisis a la saturación de la información para generar teoría y no al logro de certezas y pruebas universales.

El MCC propone un diseño de investigación en espiral, donde la recogida de datos no precede al análisis de la información, sino que por el contrario, son procesos estrechamente relacionados y:

"deben ocurrir alternativamente porque el análisis dirige el muestreo de los datos"

(Strauss y Corbin, 1990:62 en Vallés: 1997)

La investigadora, tras el primer análisis, deberá volver al campo de estudio tantas veces como sea necesario para comprender la situación y saturar la información codificando y analizando simultáneamente con la intención de desarrollar conceptos. Compararemos constantemente los datos para refinar los conceptos e identificar sus propiedades, buscando las relaciones entre ellos y así poder posteriormente integrarlos. Nuestro foco de análisis no estará meramente en la recogida u ordenación de una masa de datos sino en la organización de las ideas que emergerán del análisis de estos y que además guiarán el proceso de indagación (Strauss 1982, en Vallés 1986).

No obstante considerando los interrogantes de nuestra investigación y tras observar las características de los posibles participantes en nuestro estudio podemos concretar unas líneas generales de actuación que nos guíen, sin condicionarnos, a la hora de tomar decisiones a la luz de los primeros datos obtenidos.

Para desarrollar y dar respuesta a las cuestiones de investigación planteadas era necesario, tanto conocer la situación actual del profesorado especialista en Educación Musical y sus procesos formativos, como los condicionantes que la sociedad impone en una disciplina con una marcada presencia en los ámbitos sociales y culturales de la actualidad. Queríamos conocer las trayectorias musicales del profesorado que incluyen tanto las proporcionadas por su cultura académica o institucional como las que habían adquirido a través de la cultura experiencial o social. Se hacía por tanto necesario realizar un breve recorrido histórico que permitiera señalar la situación de la experiencia musical en nuestro país, y la forma en la que se ha

⁸ Definido por Glaser y Strauss, (1967) en López-Aranguren "El análisis de contenido tradicional" en Ferrando, Ibáñez y Alvira (1986)

vivido el rápido desarrollo de los medios de comunicación de masas en cuanto a vehículos de informaciones musicales.

Por tanto en nuestra primera fase de investigación que comienza oficialmente en octubre de 2003, iniciamos el análisis del estado de la cuestión realizando la pertinente búsqueda bibliográfica en las diferentes bases de datos, tesis doctorales, textos y artículos. Decimos que la investigación comienza "oficialmente" en octubre de 2003 debido a que el tema de investigación me venía preocupando desde años atrás. La vivencia de una formación musical orientada a la interpretación profesional, la posterior apertura hacia otros modos de vivir la música y la Educación Musical, la experiencia profesional prolongada en centros de Educación Primaria, coincidiendo con la implantación de la LOGSE, la vivencia de las necesidades de la sociedad a partir de la creación de centros de formación musical no reglados y finalmente la oportunidad de desarrollar mi labor profesional en el área de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, han sido factores determinantes que me han permitido observar, vivir, conocer y cuestionar los aspectos contextuales de este trabajo y que consecuentemente tendrán su influencia en el desarrollo del mismo.

Limitándonos al espacio concreto de esta investigación diremos que en una primera fase, además de realizar la documentación descrita, comenzamos la construcción del marco teórico que ha pretendido abarcar los diferentes ámbitos de la cultura que inciden en la formación musical de las personas además de presentar las necesidades educativas que la sociedad está demandando. Este marco teórico ha permanecido abierto, y en continua revisión, hasta la finalización del trabajo, con objeto de conocer y estar al día de las novedades que fueran surgiendo en relación al tema de nuestro estudio.

En esta fase también definimos la opción metodológica y reflexionamos sobre los instrumentos de recogida y análisis de datos más apropiados para nuestro propósito. La formación personal como investigadora ha sido enriquecida durante este periodo, con la asistencia a cursos y seminarios con el objetivo de adquirir los conocimientos necesarios para utilizar con el mayor acierto posible las herramientas metodológicas seleccionadas.

La segunda fase comienza en septiembre de 2004 formando los grupos de discusión que fueron transcritos y analizados inmediatamente con el objeto de obtener la información que nos ha guiado en la realización de las entrevistas de profundización sobre los temas relevantes. Se ha realizado un informe de investigación para proceder a su validación con los participantes en los grupos. Queríamos saber si nuestra interpretación del discurso recogido en las sesiones de grupo era fiel a las intenciones comunicativas de los productores del mismo. Una vez negociado el informe y obtenida la validación, hemos profundizado en los temas que nos han parecido significativos en determinados participantes.

Queremos aclarar que en nuestra revisión bibliográfica no hemos encontrado ningún autor que indique la necesidad de negociación de los informes resultantes de la realización de grupos de discusión. Los grupos de discusión se validan internamente a través de los consensos alcanzados por los participantes en los mismos. Sin embargo nosotros hemos optado por utilizar esta estrategia, con objeto profundizar en los discursos y para tener la oportunidad de volver al campo de estudio y recoger los datos necesarios para refinar la teoría. Con esta estrategia hemos logrado simultanear las tareas de recogida de datos, análisis de la información y redacción del informe pertinente.

En un espacio posterior detallamos minuciosamente la preparación, formación, realización y análisis tanto de los grupos de discusión como de las posteriores entrevistas negociadoras.

2. Reflexiones teóricas sobre la opción metodológica

Para seleccionar el método más apropiado, partimos de la base, primero, que cuando investigamos las creencias, vivencias y acciones de las personas, no existe una verdad absoluta, sino que ésta depende de las distintas percepciones de la "realidad" y de las vivencias e influencias contextuales de los participantes. Aclaramos esto, para señalar que los valores que el profesorado de primaria otorga a la Educación Musical están sustentados por las experiencias personales de cada individuo y a su vez estos valores construirán las expectativas profesionales y los modelos docentes que serán la base de la práctica cotidiana de los profesores y profesoras. Segundo, entendemos que las teorías implícitas, los modelos personales, las diferentes percepciones y las expectativas individuales no pueden observarse directamente, sino que deben extraerse formulando cuestiones a los implicados. Por estas razones, el método cualitativo con una aproximación fenomenológica, hermenéutica o interpretativa es el más indicado en este caso.

Rodríguez, Gil y García (1996) analizan las características básicas de la investigación cualitativa desde cinco niveles diferentes de análisis:

- Desde el nivel ontológico la investigación cualitativa se define por considerar la realidad como dinámica y global, construida en un proceso de interacción con la misma.
- Desde el plano epistemológico la investigación cualitativa asume una vía inductiva que parte de la realidad concreta y de los datos que ésta le aporta para llegar a una teorización posterior.
- En el plano metodológico, los diseños de investigación tendrán un carácter emergente, construyéndose a medida que se avanza en el proceso de investigación.
- Desde un nivel técnico se caracteriza por el uso de técnicas que permitan recoger los datos que informen de la particularidad de las situaciones, permitiendo una descripción densa de la realidad concreta objeto de investigación.

- Desde el nivel de contenido atraviesa todas las ciencias, aplicándose en educación, sociología, psicología, economía, ciencias de la salud, etc.

En toda investigación, es fundamental elegir correctamente el paradigma que más se ajusta a los intereses y necesidades que se plantean (Husén, 1988). Desde un marco global, nuestro estudio se ubica dentro de un paradigma interpretativo (Pérez Gómez, 1985; Erickson, 1989;...) y holístico, ya que la naturaleza de las preguntas que nos planteamos en esta tesis así lo requieren.

No obstante queremos señalar que en la actualidad el término paradigma, que tradicionalmente se ha utilizado para referirse a la articulación entre determinadas perspectivas epistemológicas y teóricas, ha caído en un cierto desuso, porque a veces conlleva cierta intolerancia y una visión reduccionista de los diversos tipos de investigación existentes (Atkinson, 1988 citado por Sandín 2003, p. 47).

Preferimos por lo tanto, seguir las indicaciones de Vallés (1997) y utilizar una terminología más abierta, para referirnos a sistemas que no estén cerrados en sí mismos. Desde este punto de vista hablaremos de perspectivas o tradiciones.

Dentro de un marco global, nos ubicaremos en un enfoque interpretativo (Pérez Gómez, 1985; Erickson, 1989; Colás y Buendía, 1994). Para nosotros los principios generales que caracterizan a este tipo de investigación son de forma esquemática:

- Los conceptos y explicaciones se elaboran inductivamente a partir de los datos recogidos de la "realidad".
- Siempre se estudia una realidad ubicada dentro de un contexto particular.
- Principalmente, se utilizan técnicas de observación y entrevista (aunque también cabe analizar documentos y artefactos cuando es necesario).
- Los instrumentos de colección y análisis de datos son la investigadora y los nativos del contexto.
- La investigadora debe intentar que sus creencias previas ante los fenómenos que observa no se interpongan con la "realidad" observada y descrita.
- La investigadora contempla los diversos significados, consciente de que no hay una verdad absoluta; por tanto debe intentar aceptar y describir lo más precisamente posible todas las perspectivas que se le presenten.
- Se utiliza la narrativa para interpretar lo observado, aunque no se prescinde de los datos numéricos siempre y cuando puedan aportar un mejor entendimiento de los resultados.

- Se huye de la generalización y más bien se busca la "transferencia" de los resultados a contextos similares.
- Se asume que todos los escenarios tienen valor y nunca se desprecian acontecimientos por triviales que parezcan. Estos acontecimientos pueden aportar la clave de lo observado.
- El proceso de investigación constituye un esfuerzo constante de reflexión sobre, y reconstrucción de, una "realidad" determinada.

2.1. La perspectiva interpretativa en investigación educativa

La perspectiva interpretativa se genera como reacción al intento de desarrollar una ciencia natural de los fenómenos sociales. Desde esta postura se rechaza la idea de que los métodos de las ciencias sociales deben ser idénticos a los de las ciencias naturales. Los fenómenos sociales en general y los educativos en particular manifiestan dos rasgos distintivos frente a los fenómenos naturales. Por una parte el carácter radicalmente inacabado de los mismos y su naturaleza creativa y por otra la dimensión semiótica de tales fenómenos, existiendo una relación polisémica entre el significante observable y el significado latente de los fenómenos sociales o educativos (Pérez Gómez 1994a). El enfoque interpretativo pretende desarrollar interpretaciones de la vida social y el mundo desde una perspectiva cultural e histórica (Sandín 2003).

Para Pérez Gómez (1994a) la perspectiva interpretativa no niega la existencia de aspectos comunes o la posibilidad de establecer categorías a partir de los rasgos definitorios de personas o grupos, lo que rechaza es que toda la realidad pueda ser comprendida al reducirla a una categoría. Esto es debido a que las realidades sociales presentan aspectos concretos que singularizan las situaciones y los comportamientos.

Sandín (2003) señala los supuestos básicos del interpretativismo referidos por otros autores:

- *Naturaleza interpretativa, holística, dinámica y simbólica de todos los procesos sociales, incluidos los de investigación (Giddens, 1979).*
- *El contexto como un factor constitutivo de los significados sociales (Erikson, 1989).*
- *El objeto de la investigación es la acción humana (por oposición a la conducta humana), y las causas de esas acciones residen en el significado interpretado que tienen para las personas que las realizan antes que en la similitud de las conductas observadas (Van Maanen, 1983).*
- *El objeto de la construcción teórica es la comprensión teleológica antes que la explicación causal (Wright, 1980).*
- *La objetividad se alcanza accediendo al significado subjetivo que tienen la acción para su protagonista (Glaser y Strauss, 1967)."*

(Sandín, 2003, p. 56).

Indica también la citada autora que la capacidad de construir y compartir significados a través del lenguaje hace a los fenómenos humanos diferentes de

los fenómenos naturales. Describir los fenómenos naturales no tiene efecto alguno sobre éstos, sin embargo las prácticas humanas se hallan parcialmente constituidas por el lenguaje usado para describirlas.

Queremos señalar algunas de las objeciones y críticas recibidas por estos planteamientos epistemológicos. Desde las posiciones empírico-analíticas se ha asegurado que esta tradición es incapaz de elaborar explicaciones generales de la realidad suficientemente objetivas para ser consideradas verdaderamente científicas. Por otra parte, desde la tradición sociocrítica, se acusa a la investigación interpretativa de preocuparse de manera reduccionista solamente de explicar las intenciones y significados de los actos sociales excluyendo la posibilidad de investigar sobre aspectos de la realidad social como el conflicto y el cambio social.

Para nosotros los argumentos referidos a la escasa científicidad de la investigación cualitativa están más que rebatidos desde la propia naturaleza de los fenómenos sociales. En cuanto a la necesidad de cambio social a partir de la investigación que señala como necesaria la corriente sociocrítica, decir que, nuestra filosofía personal está perfectamente alineada con las necesidades de cambio en la sociedad. Sin embargo, consideramos necesario una comprensión y análisis previos de las realidades que hasta el momento han permanecido ocultas para, a partir de este conocimiento, diseñar las estrategias eficaces que promuevan dicho cambio. La visión sociocrítica va a estar presente en los enfoques con los que observamos la realidad y nuestro compromiso como investigadores se explicita en el momento en que reconocemos la necesidad del cambio. En este punto del camino puede que no esté en nuestras manos la realización del cambio deseado, sin embargo, sí adquirimos el compromiso de mantenernos alerta y analizar la realidad desde la perspectiva que enfoca a la escuela como el lugar propicio para paliar las desigualdades, manteniéndonos atentos a fin de señalar tanto los sesgos ideológicos como las posibilidades de mejora que favorezcan la igualdad y la justicia social.

2.2. La fenomenología

Lo que se conoce como interpretativismo ha ido apareciendo a lo largo de la historia bajo diversas apariencias. Una de las corrientes filosóficas que han dado lugar al interpretativismo y que más influencia ha tenido en el pensamiento del siglo XX ha sido la fenomenología. Además de la fenomenología Crotty (1998) en Sandín (2003) señala la hermenéutica y el interaccionismo simbólico como las principales perspectivas teóricas que han colaborado al desarrollo del interpretativismo.

Desde el punto de vista metodológico Rodríguez, Gil y García (1996) señalan la posibilidad de realizar estudios interpretativos etnográficos cuándo se pretende la comprensión de una unidad social concreta (una escuela, un aula, un claustro de profesores...) pasando el investigador un tiempo prolongado en el escenario a estudiar.

Para Forner y Latorre (1996) la fenomenología es una corriente de pensamiento propia de la investigación interpretativa que aporta como base del conocimiento la experiencia subjetiva inmediata de los hechos tal como se perciben. Defiende que la experiencia humana está mediatizada por la interpretación que las personas realizan en interacción con el mundo social. E intenta retornar a los contenidos primordiales de la conciencia, es decir a los objetos que se nos presentan en la propia experiencia antes de que les atribuyamos ningún sentido.

Las raíces de la fenomenología se encuentran en el pensamiento filosófico de Husserl (1859-1938) (Rodríguez, Gil y García 1996; Sandín 2003) en los primeros años del siglo XX. Según Husserl el cometido de la filosofía fenomenológica es hacer de la filosofía una ciencia rigurosa de carácter puramente contemplativo. Uno de los principales exponentes del pensamiento fenomenológico fue Heidegger que muy pronto desarrolló su propia versión del enfoque fenomenológico enfatizando la comprensión frente a la descripción y dando lugar a la tradición fenomenológica-hermenéutica donde la dimensión fundamental de la conciencia humana es histórica y sociocultural y se expresa a través del lenguaje.

Entre las características más destacadas que aporta la investigación fenomenológica Latorre, del Rincón y Arnal citados por Sandín (2003) señalan: La primacía que otorga a la experiencia subjetiva inmediata como base de conocimiento; el estudio de los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos sin perder de vista su marco referencial y el interés por conocer cómo las personas experimentan e interpretan el mundo social que construyen en interacción.

Un estudio fenomenológico describe el significado de las experiencias vividas por una persona o grupo acerca de un concepto o fenómeno, preocupándose por los aspectos esenciales del tipo de experiencia o conciencia enfatizando los aspectos individuales y subjetivos de la experiencia. La peculiaridad que la investigación fenomenológica aporta a la investigación naturalista, reside en que el objetivo de la fenomenología es descubrir lo que subyace a las formas a través de las cuales convencionalmente las personas describen su experiencia (Sandín, 2003).

Los planteamientos metodológicos de la fenomenología adoptan múltiples formas (Rodríguez, Gil y García 1996; Sandín 2003) pero los autores señalan la existencia de tres corrientes fundamentales: la descriptiva, la interpretativa y la combinación de ambas.

Podemos decir que un estudio fenomenológico se refiere a tratar de "comprender" los fenómenos sociales desde la perspectiva de los actores. Este tipo de estudios se basan en el principio del "*Interaccionismo simbólico*" que consiste en suponer que las personas actúan de acuerdo a lo que piensan y sienten. Es decir: Lo que la gente dice y hace es producto del modo en que define su mundo.

El punto de partida central de esta investigación se encuentra, por tanto, en las diferentes maneras en que los individuos revisten de significado los objetos, las experiencias, los acontecimientos, etc. El instrumento para analizar los mundos sociales serán la reconstrucción de los puntos de vista subjetivos (Flick, 2004).

CAPÍTULO 6

TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

1. Justificación

2. El grupo de discusión

- 2.1. Características del grupo de discusión en nuestra investigación
- 2.2. Desarrollo de las sesiones de los grupos de discusión
- 2.3. Nuestra experiencia con los grupos de discusión

3. La entrevista

- 3.1. La entrevista en nuestra investigación
- 3.2. Nuestra experiencia con las entrevistas

1. Justificación

Para la recogida de datos y atendiendo al tipo de enfoque que pretendíamos imprimir a nuestro estudio, hemos considerado oportuno el uso de dos técnicas de recogida de información: el grupo de discusión y la entrevista. Consideramos en línea con Alonso (1998) que, las fuentes orales permiten un acercamiento a la realidad social, posibilitando recoger y escuchar los testimonios desde la voz viva y natural que emerge directamente de los protagonistas y actores sociales.

En este sentido pretendemos lograr, con esta investigación, una comprensión del tema tratado basada en la discusión. Para López Doblas (2000) el empleo de un grupo de discusión es similar al proceso analítico de las ciencias naturales. Lo mismo que para un profesional de la rama sanitaria es suficiente obtener unos cuantos centímetros cúbicos de sangre de una persona para saber cuál es su estado físico, a un profesional de la rama social le basta con reunir en debate a unas cuantas personas, es decir, seleccionar, moderar e interpretar un grupo de discusión para conocer esa faceta de la realidad social que está analizando. En una segunda fase, y teniendo presentes los aspectos más destacados señalados por el grupo de discusión profundizaremos en la comprensión de la realidad por medio de entrevistas semiestructuradas enfocadas hacia los aspectos más significativos que se hayan planteado durante los grupos de discusión.

2. El grupo de discusión

"El grupo de discusión es un proyecto de acción comunicativa, en el que los actores tratan de lograr un microacuerdo sobre los puntos problemáticos y los núcleos temáticos de su conversación"

(Alonso, 1998, p. 114)

Pensamos que es más adecuado acercarnos a los profesores escuchándolos en sus propias formas y modos de expresarse; buscamos que sean ellos quienes expusieran sus opiniones a través de los debates. Si la realidad se quiere conocer en profundidad y, sobre todo comprender, pensamos que resulta más adecuado, escuchar a sus protagonistas abiertamente, es decir, a través de un debate en el que se manifiesten y expresen como lo hacen en la vida cotidiana. He aquí la virtud más preciada de los grupos de discusión, la libertad para hablar sobre los diferentes temas sobre los que pretendemos recavar información y la confianza que nos proporcionan los grupos de discusión difícilmente se logra con otras técnicas.

Una de las ventajas principales destacada por Krueger (1991), es que en el grupo de discusión se logra un clima de naturalidad en el que los participantes se influyen mutuamente, al igual que sucede en la realidad: este ambiente permisivo otorga una iniciativa y una confianza a sus miembros para

que viertan sus opiniones y refieran sus comportamientos que no procuran otras técnicas de investigación.

En la misma línea Ruíz Olabuénaga (1996), añade al grupo de discusión las siguientes ventajas: El grupo favorece la potencialidad de los sujetos para describir y hablar sobre sus propias ideas, actitudes y comportamientos, puesto que la comunicación grupal saca a la luz aspectos que suelen escapar al esfuerzo individual de reflexión; de otro lado, el grupo consigue crear un contexto social en el que las informaciones aportadas por los sujetos adquieren un sentido mucho más real del que pueden alcanzar otras técnicas de investigación social; todo lo anterior posibilita, en tercer lugar, que la realidad se capte y analice con más garantías en grupo que aisladamente.

El grupo de discusión es una técnica de investigación social poco utilizada en el contexto educativo, que como nos indica Alonso (1998), tiene una especial utilidad como práctica cualitativa de estudio de la realidad social, porque se inscribe en los procesos metacognitivos de lo social, y constituye un espacio de reconstrucción y polarización de los discursos ideológicos y de las representaciones simbólicas que se asocian a cualquier fenómeno social, siendo de gran utilidad a nuestros intereses.

Según Verón (1993), esta producción de discursos sociales, reposa sobre una doble hipótesis: Toda producción de sentido es necesariamente social; no se puede describir ni explicar satisfactoriamente un proceso significativo, sin explicar sus condiciones sociales productivas. Todo fenómeno social es un proceso de producción de sentido.

Para Ortí (1989), el objetivo de la "reunión de grupo" es fundamentalmente "*pragmático, macrosociológico y extragrupo*" es decir, que el grupo sólo interesa como medio de expresión de las ideologías sociales, como una unidad de producción de discursos, siendo solamente un marco para captar las representaciones dominantes en un determinado estrato social. Es fácil por tanto deducir que un aspecto importante para el buen desarrollo de esta técnica de investigación es la adecuada selección de los participantes y en general el diseño previo al trabajo de campo.

Siguiendo a Martín Criado (1997), entendemos el "grupo de discusión" como una reunión de sujetos que van a formar parte de lo que Goffman denomina un "*grupo situacional*" concebido como un grupo que se reúne en determinadas ocasiones, sin ser grupo fuera de la situación (Goffman citado por Martín Criado, 1997). En este grupo se producirá un discurso que variará en función de la definición de la situación, no sólo en el sentido de una mayor o menor censura de los productos lingüísticos, sino de diferentes marcos o esquemas de interpretación a partir de los cuales se producirá el sentido. El objeto principal del "grupo de discusión", va a ser buscar la construcción del sentido común que uno o varios grupos sociales hacen en torno a un ámbito determinado, "*constituye un dispositivo que permite la reconstrucción del sentido social en el seno de una situación –grupal- discursiva*" (Canales y

Peinado, 1995). El objetivo final se encaminará hacia el análisis de los marcos de interpretación a partir de los cuales los sujetos dan sentido a un conjunto de experiencias. El grupo, creará un contexto social que hará más creíble e inteligible lo que los participantes expresan y donde las observaciones y afirmaciones tienen un sentido más real que si el contexto fuera individual (Ruíz Olabuénaga 1996).

En la práctica, se concreta en un pequeño grupo que debate y comenta una serie de temas introducidos por un director o moderador formal de la reunión, (Alonso 1998); pero es preciso, como indica Ruiz Olabuénaga (1996) matizar qué significa el término de grupo, que en este caso se utiliza como sinónimo de un colectivo de personas que participan en poseer los mismos intereses, valores, la misma situación social o la misma experiencia, que serán analizadas tras haber sido puestas, de algún modo, en contacto entre sí.

Para poner en práctica esta técnica debemos tener en cuenta una serie de aspectos básicos que pasamos a exponer:

- ❖ Se deben tener muy presentes los elementos que van a conformar la definición de la situación: espacio, convocatoria, composición del grupo, papel del preceptor, etc.
- ❖ Los objetivos de la investigación serán quienes determinen los elementos a tener en cuenta a la hora de definir la situación.
- ❖ El papel del preceptor es clave, especialmente a la hora de utilizar los diferentes elementos que van a conformar la definición de la situación, ya que cada componente del grupo los interpretará de forma diferente.

Respecto al espacio de la reunión autores como Ibáñez (1979) y Vallés (1997), le otorgan una relevancia especial, al considerar este aspecto como una estrategia de asentamiento del grupo, por lo que aconsejan que se realice en un espacio neutral en relación con el tema de la reunión y con las características de las personas convocadas.

El papel del moderador es clave, especialmente a la hora de utilizar los diferentes elementos que van a conformar la definición de la situación, ya que cada componente del grupo lo interpretará de una forma diferente; por ello Ruíz Olabuénaga (1996) entiende que no sirve cualquier persona para moderar un grupo de discusión, ya que además de científico debe ser el líder circunstancial de un pequeño grupo y ser capaz de:

- Iniciar una conversación interesante.
- Motivar a los sujetos a que intervengan en la reunión.
- Interrumpir, alterar, mantener el hilo de una discusión.
- Decidir quién, cuándo y cuánto tiempo interviene.
- Acelerar, esperar, imponer o tolerar intervenciones, expresiones o temas de la conversación.

Respecto al modo en que debían transcurrir los debates en los grupos, hemos intentado seguir al pie de la letra las sugerencias efectuadas por los especialistas en esta técnica. Por ejemplo, la actuación del preceptor en cada uno de los grupos se ha encaminado a justificar la investigación, proponer el tema y provocar el discurso de la forma que recomienda Ibáñez (1994) adoptando en nuestra labor como moderadores una actitud siempre neutra y nunca participativa en el debate, interviniendo lo menos posible y solamente para reconducirlo y seguir procurándolo, pero evitando formular juicios de valor ni opiniones propias sobre los diversos aspectos que se iban tratando. Es en suma una posición de "pantalla" escuchando pero no juzgando.

Es interesante en este punto abundar algo más sobre las funciones del moderador o preceptor, entre las cuales sobresalen el fomentar la discusión grupal que persigue la técnica, evitando derivar en una dinámica sucesiva de preguntas y respuestas entre él y los participantes como si de un cuestionario se tratara. Gran parte del éxito de esta tarea recae en una correcta "provocación inicial" del discurso, según subraya Ibáñez (1991). Pero no queda ahí la cosa sino que el preceptor debe llevar a cabo una "provocación continuada" interviniendo en el debate lo menos posible pero sin privarse si ello es necesario en tareas como la superación de los silencios, la reconducción del tema, el tratamiento de los líderes y de los ausentes y en suma en el control de su desarrollo.

Aplicar con éxito el "grupo de discusión" implica tener presentes una serie de condicionantes que detallamos a continuación siguiendo las indicaciones de Martín Criado (1997):

- Que el grupo no preexista como tal antes de la situación y que el tema no sea conocido de antemano por los participantes.
- Que el preceptor adopte una actitud no directiva. El marco interpretativo debe ser producido exclusivamente por los sujetos. En primer lugar debe explicar a los participantes las reglas del juego y el papel que va a mantener, posteriormente, durante el desarrollo de la sesión, intentar intervenir lo menos posible, especialmente al principio, asumiendo la palabra para reconducir el tema.
- Que no se produzcan grandes diferencias jerárquicas entre los integrantes.
- Que la censura estructural no sea excesiva. Para alcanzar este punto es importante mantener un sabio equilibrio entre la formalidad y la informalidad.
- Que la situación sea relativamente excepcional para los participantes.
- Que los participantes se impliquen en la situación.

Consideramos necesario mencionar y reflexionar sobre algunas de las ventajas e inconvenientes que supone el empleo de los grupos de discusión dentro de las investigaciones cualitativas tomando como referencia el cuadro resumen propuesto por Vallés (1997, p. 307).

VENTAJAS	INCONVENIENTES
1. <i>Economía de tiempo y dinero: ventajas tradicionales revisadas.</i> 2. <i>Flexibilidad:</i> utilizable en el estudio de diversidad de temas, con personas y ambientes diversos (pero precisa mayor espacio y coordinación que las entrevistas en profundidad). 3. Las bazas de la <i>integración grupal: efectos de sinergia, bola de nieve, efecto de audiencia</i> , estimulación, seguridad y espontaneidad en grupo; simulación de la <i>interacción discursiva social.</i>	1. <i>Artificialidad</i> en relación con las técnicas de observación participación. (Ventajas desde otros puntos de vista). 2. Inconvenientes (clásicos) de la <i>interacción grupal:</i> Problemas de generalización, <i>sesgo, compatibilidad, deseabilidad.</i> 3. Inconvenientes de la <i>interacción grupal</i> ortodoxa o tradicional: límites para la <i>investigación-acción-participática;</i> necesidad del complemento de técnicas grupales alternativas o afines.

Debemos indicar que estas ventajas e inconvenientes son en cierta manera relativas y están condicionadas por la misma investigación, así el propio Vallés las sitúa dentro de un catálogo de "mitos comunes", puesto que la economía y la rapidez que se mencionan en primer lugar como ventajas sólo se da en situaciones inusuales debido a que aunque la sesión pueda realizarse en una o dos horas, el tiempo que requiere la preparación de la sesión es sensiblemente mayor; o la flexibilidad apuntada en segundo lugar, que no suele ser tal cuando hay que reunir en un mismo lugar y momento a seis o diez personas. Otro tanto ocurre con los inconvenientes, que se suelen aplicar a todas las técnicas de recogida de información de carácter cualitativo y que por algunos autores son consideradas más positivas que negativas.

En nuestro caso puede disculparnos la observación de Ortí (1989) en el sentido de que el diseño de una discusión de grupo es un deseo y que en realidad nunca aparecen las condiciones óptimas. Es más según este autor, lejos de suponer una desventaja es posible que se torne en una circunstancia favorable ya que el azar es capaz de sacar a la luz asuntos importantes que no se habían tenido en cuenta.

Coincidiendo con esta apreciación Krueger (1991) sostiene que las desviaciones inesperadas del discurso, gracias al carácter abierto y a la flexibilidad que define a la técnica, constituye precisamente una de las principales ventajas de los grupos frente a otras técnicas de investigación más estructuradas.

2.1. Características de los grupos de discusión en nuestra investigación

Para la formación de los grupos de discusión en nuestro trabajo hemos tenido que responder a dos preguntas señaladas por Vallés (1997) por una parte ¿cuántos grupos se forman? Y por otra ¿cómo se componen? Las respuestas a estas preguntas se encuentran en el carácter del diseño de la investigación teniendo en cuenta que no se persigue la representación estadística, sino una representación "*tipológica y sociestructural*" que

responda a los propósitos de la investigación y se adapte a las contingencias temporales y de recursos.

En nuestra investigación se han llevado a cabo dos grupos de discusión atendiendo a las diferencias referidas a los años de experiencia docente:

- 1) Grupo de discusión formado por maestros con más de cinco años de experiencia.
- 2) Grupo de discusión formado por maestros con menos de cinco años de experiencia.

La decisión de realizar dos grupos atendiendo a la experiencia docente responde al interés por proporcionar un espacio de expresión propio donde los maestros con menos años de experiencia no se sientan cohibidos por aquellos otros más experimentados y de mayor edad. Además hemos contemplado la posibilidad de encontrar entre el grupo más experimentado los representantes correspondientes a los diferentes modos de acceso a la función docente (habilitación desde la docencia, participación en cursos de habilitación, habilitación por tener estudios musicales de conservatorio). En el grupo correspondiente a los maestros con menos de cinco años de experiencia, además de la juventud hemos procurado respetar la diferencia entre los maestros con formación musical recibida sólo en las Escuelas de Magisterio y maestros que han complementado su formación musical en Conservatorios o en Escuelas de Música.

a.- Tamaño del grupo

Hemos tratado de ajustarnos al modelo ideal de grupo que defienden los principales especialistas de la técnica. De esta forma, considerando las advertencias de Ibáñez (1991), sobre las "fronteras del grupo", a la hora de constituir cada uno de ellos hemos prestado una especial atención a que el número de participantes no fuera en ningún caso inferior a cinco ni superior a diez: de una parte, porque con menos de cinco miembros el discurso sería muy dificultoso de conseguir o incluso podría no producirse; de otra parte porque una cantidad excesiva de personas tendería a favorecer las conversaciones paralelas que tan temidas son para la aplicación exitosa de la técnica.

La decisión del número de integrantes viene a estar mediatizada en base a la posibilidad de canales de comunicación que podrían establecerse entre los mismos; siguiendo a Ibáñez (1979), entre cinco y diez integrantes podemos encontrar el número ideal de participantes por grupo, en nuestro caso hemos optado por el punto máximo: diez miembros, lo que posibilitará la apertura de un número suficiente de canales de comunicación y que la riqueza del grupo no se viera mermada en caso de que algún participante fallara a última hora.

b.- Aspectos a tener en cuenta a la hora de realizar la composición de los grupos

Siguiendo las recomendaciones de Canales y Peinado (1995), Ibáñez (1979) en cuanto a la composición de los grupos de discusión, tenemos un claro interés por mantener un nivel de heterogeneidad lo suficientemente amplio que garantice la confrontación de los discursos, pero al mismo tiempo entendemos imprescindible mantener unos niveles de homogeneidad entre los participantes, especialmente en cuanto al nivel socio-cultural de procedencia y grupo de pertenencia, que aseguren la igualdad en los debates y no permitan la hegemonía de un sector o sujeto sobre el resto. La preocupación compartida por estos autores y Vallés (1997), se centra en las dificultades que presenta la convocatoria de los grupos de discusión, haciendo especial hincapié en atender a que las razones técnicas no queden finalmente supeditadas a otras más pragmáticas, debiéndose buscar ante todo conseguir una muestra lo más enfocada posible que permita obtener una información bien definida.

Es importante que se produzca compatibilidad comunicativa dentro del grupo. Para que esta compatibilidad se produzca es necesario, siguiendo las indicaciones de Vallés (1997) reflexionar sobre los riesgos de incompatibilidad derivados de factores como la edad-generación, el género y su relación con el tema de estudio, estas indicaciones nos han llevado a tomar las decisiones respecto a la experiencia docente que hemos descrito.

Básicamente queremos estructurar los grupos en torno a un colectivo: el profesorado especialista en el área de Educación Musical en la etapa primaria. Dentro de este colectivo, los aspectos a tener presentes a la hora de conformar los grupos, serían los siguientes:

<p>FACTORES DE HOMOGENEIDAD</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Especialización en Educación Musical - Años de experiencia docente
<p>FACTORES DE HETEROGENEIDAD</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Género - Tipo de centro (público, privado, concertado) - Formación inicial recibida - Modo de acceso a la tarea docente

En cuanto a la heterogeneidad, queremos indicar que los criterios seguidos han variado dependiendo del factor, así nos interesaba que hubiese un equilibrio en función del género en los dos grupos de discusión realizados; sin embargo en cuanto al tipo de centro, al considerar el número de centros públicos en la provincia es significativamente mayor que el número de centros concertados y el número de privados es escaso, otorgaremos a los primeros mayor representatividad. La presencia de los centros privados la consideramos significativa a pesar de la escasez de los mismos, pues la Educación Musical ha sido privilegio de una élite en nuestro país y queremos observar si se producen diferencias dignas de mención entre ésta y la enseñanza pública.

Entrando en un mayor detalle de la composición de los grupos, nos propusimos seleccionar a los participantes de la siguiente forma:

GRUPO 1: MÁS DE 5 AÑOS				GRUPO 2: MENOS DE 5 AÑOS*			
TIPO DE CENTRO	ACCESO FUNCIÓN DOCENTE	GÉNERO		TIPO DE CENTRO	ACCESO FUNCIÓN DOCENTE	GÉNERO	
		H	M			H	M
E. PÚBLICA	OPOSICIÓN	2	2	E. PÚBLICA	OPOSICIÓN	4	4
	CURSOS DE ESPECIALIZACIÓN	1	1				
	HABILITACIÓN DE MAESTROS EN EJERCICIO	1	1				
E. CONCERTADA		1		E. CONCERTADA			1
E. PRIVADA			1	E. PRIVADA		1	

* En la selección de los participantes del segundo grupo, tendremos en cuenta si la formación musical inicial recibida procede solamente de los estudios de magisterio, o si los profesores han recibido formación musical en Conservatorios o Escuelas de Música.

c.- Duración de la reunión

Se fijarán en torno a una duración de entre noventa a ciento veinte minutos, con la consiguiente flexibilidad en caso de entender el preceptor necesario su conclusión antes o después del tiempo prefijado. Evidentemente, tanto la saturación, fatiga o pérdida de interés del tema, serán causas más que suficientes como para imponer tiempos variables.

2.2. Desarrollo de las sesiones de los grupos de discusión

Teniendo en cuenta los aspectos anteriormente reflejados, todas las sesiones de trabajo se han grabado y los espacios han sido elegidos en base a crear un clima distendido y relajado, intentando evitar en lo posible los aspectos formales del proceso que puedan enrarecer el normal desarrollo de las reuniones.

Una vez acomodados los participantes atendiendo a que no se produzcan interferencias ni visuales ni sonoras entre los mismos, y conectados los equipos de grabación y colocados los micrófonos en los lugares idóneos de la mesa para acceder a ellos con facilidad, se ha procedido a poner sobre la mesa el tema motivo de estudio a partir de una cuestión de carácter general, no comprometedor y con el interés suficiente para que el silencio previsto antes del origen durara lo menos posible según los consejos de Ruíz Olabuénaga (1996) . Además como indica Ibáñez (1991) no nos limitamos a poner en marcha la provocación inicial de la discusión sino que manifestamos nuestro interés en discutirlo.

Para facilitar el inicio de las conversaciones elaboramos un guión previo en el que se señalaban las cuestiones relevantes sobre el tema que nos serviría

de guía en caso de tener que reconducir la discusión y evitar que se alejara demasiado de los intereses propuestos en nuestro objeto de investigación.

Cada uno de los grupos de discusión realizados ha producido información desde una doble vertiente: por una parte la transcripción fiel de los discursos producidos y por otra, una reflexión en forma de diario de la reunión, producida por el preceptor, en la que se reflejan las principales incidencias ocurridas y aquellos aspectos considerados significativos para enriquecer la transcripción de la reunión.

2.3. Nuestra experiencia con los grupos de discusión

Respondiendo a nuestro compromiso como investigadores de describir de manera detallada el proceso de investigación pretendemos, en este espacio, ofrecer una visión lo más completa posible de la experiencia vivida en la formación y desarrollo de los grupos realizados.

El estudio de la bibliografía nos ha servido para proporcionarnos una serie de criterios sobre las maneras de abordar la formación de los grupos, el contacto, las decisiones sobre el tipo de participantes que debíamos seleccionar, el número de personas más idóneo, la duración de la reunión y el papel del moderador dentro de la misma, etc. Una vez elaborado nuestro marco conceptual y tomadas las decisiones previas anteriormente descritas comenzamos el proceso de selección de los participantes.

Fueron dos las vías emprendidas para seleccionar el profesorado de Educación Musical en ejercicio: por una parte la presentación de una solicitud formal a la Administración educativa y por otra el uso de diferentes captadores para aprovechar nuestras redes naturales.

La solicitud oficial presentaba varios inconvenientes; en primer lugar nos encontrábamos en un periodo de final de vacaciones y la espera de respuesta podía interrumpir el ritmo de trabajo deseado, además, tras adelantar una solicitud verbal a través de un conocido para sondear las posibilidades de aceptación de nuestra petición, desde la administración se nos expresaron las posibles dificultades de obtener las informaciones solicitadas, aludiendo a la protección de los datos. Ante la imposibilidad de obtener los nombres de los profesores de Educación Musical en cada uno de los centros y los años de docencia que cada uno de ellos había desarrollado decidimos emprender otro camino.

A través del Vicedecanato de Prácticas de nuestra facultad, obtuvimos un listado de todos los centros públicos, privados y concertados de la provincia, donde aparecían detallados tanto la dirección como los teléfonos de los mismos. Partiendo de esta información comenzamos a llamar a los centros seleccionándolos de manera aleatoria y pidiendo a la persona que nos contestaba nos pusiera en contacto con el profesor de música.

El momento elegido para realizar los contactos nos ha parecido bastante acertado ya que se realizó en los primeros días del mes de Septiembre y el profesorado estaba recién incorporado a los centros asistiendo en horario de mañana para la preparación del curso entrante. Nos resultó relativamente sencillo poder tener una pequeña conversación telefónica con un número significativo de profesores.

En este primer contacto telefónico, nos presentábamos al profesorado explicándoles el trabajo que pretendíamos realizar y la colaboración que necesitábamos por parte de ellos. La actitud general que hemos encontrado entre el profesorado ha sido de buena disposición y de interés por nuestra investigación. Una vez establecidas las vías de comunicación y tras haber percibido el interés del profesor en cuestión les solicitábamos la información necesaria para realizar la selección de los participantes según nuestro diseño previo. Sólo en un caso, después de haber respondido a todas las cuestiones que nos hizo obtuvimos una negativa a responder a nuestras preguntas, el resto de los contactados accedieron gustosos a atender nuestras peticiones, indicando que estarían dispuestos a participar si era necesario.

Cuándo conocíamos los datos personales de las trayectorias profesionales les indicamos que nos pondríamos en contacto con ellos en el momento en que hubiesen sido configurados nuestros grupos. La amabilidad y buena disposición del profesorado volvió a quedar patente al proporcionarnos incluso los números de teléfono personales con el fin de facilitar nuestro trabajo.

GRUPO 1

Formado por profesores con más de cinco años de experiencia

En el momento en que comprobamos que teníamos un número suficiente de candidatos con las características requeridas por nuestro diseño de grupo de discusión con participantes de más de cinco años de experiencia, y tras haber fijado la fecha de la reunión, nos pusimos de nuevo en contacto con los participantes seleccionados para convocarlos. En este momento les indicamos el día y hora de la reunión, además de comunicarles que recibirían una carta de invitación formal (anexo 1) para su participación donde se explicitaban los compromisos adquiridos por la investigadora en cuanto a la confidencialidad del estudio y la posterior validación del informe por parte de los participantes. Sólo uno de los seleccionados nos indicó la imposibilidad de acudir a la cita explicándonos con detalle sus motivos, tras agradecerle su interés nos pusimos en contacto con otro profesor que reunía las mismas características.

Decir que, en este proceso de búsqueda, nos resultaba muy sencillo encontrar profesorado con más de cinco años de docencia y que las características que buscábamos en cuanto al modo del acceso a la función docente y procesos formativos se presentaban en muchos casos de manera combinada.

Finalmente pudimos fijar la reunión del grupo formado por profesores con más de cinco años de experiencia para el día 22 de Septiembre de 2004 a las 18:00 horas en el Seminario de Música de nuestra facultad.

A la cita acudieron siete profesores de los diez inicialmente citados, cinco mujeres y dos hombres, puntualmente y con muy buena disposición. Los participantes convocados que no asistieron no presentaron ningún tipo de excusas expresas. La composición final de este primer grupo fue la siguiente:

- H1:** 10 años de docencia en Educación Musical y 16 años en docencia general. Accedió a la función docente por oposición en el campo de pedagogía terapéutica, más adelante por poseer estudios musicales de grado medio en el Conservatorio se habilitó como Maestro Especialista en Educación Musical. Actualmente realiza su labor docente en un centro normalizado del cinturón metropolitano.
- H2:** 12 años de docencia en Educación Musical a la que accedió por concurso oposición pues poseía cuatro años de formación musical en el Conservatorio en la especialidad de Guitarra. Desarrolla su labor docente en un centro rural.
- M1:** Con 22 años de experiencia en la enseñanza, los últimos once años los ha dedicado a la Educación Musical tras realizar los cursos de habilitación de la segunda promoción, motivada por sus conocimientos musicales previos consistentes en tres cursos de solfeo y dos de guitarra. Actualmente desarrolla su labor docente en un centro normalizado del cinturón metropolitano.
- M2:** Tiene 22 años de experiencia docente de los cuales quince son en Educación Musical, declara haber accedido a la labor docente de forma directa, su formación musical la adquirió a través de los cursos de habilitación. Desarrolla su labor docente en un centro de una población cercana a la capital.
- M3:** Tras poseer estudios musicales en el Conservatorio y estar interesada por la Educación Musical, accede a la función docente por oposición hace once años. Desarrolla su labor docente en un centro del área metropolitana en el que es el primer año que pasa.
- M4:** Con veintinueve años de experiencia docente, los últimos nueve los ha desarrollado como Especialista en Educación Musical habilitándose para el ejercicio por poseer estudios de grado elemental en el Conservatorio. Desarrolla su trabajo en un centro del área metropolitana.
- M5:** Posee quince años de experiencia, tanto en general como en Educación Musical accediendo a la labor docente por oposición. Su formación musical proviene del grado elemental de piano y sus estudios de dirección coral. Desarrolla su labor docente en un centro cercano a la capital.

Una vez hechas las presentaciones y tras comprobar que algunos de ellos habían coincidido en otras ocasiones comenzamos la explicación del procedimiento y pusimos sobre la mesa nuestro tema de debate. El hecho de que los participantes se conocieran previamente no supuso un inconveniente, más bien, en la línea de lo argumentado por Ortí (1989), las "imperfecciones" en la confección del grupo pueden suponer una ventaja a la hora de la realización del mismo. En nuestro caso las conversaciones previas entre los participantes haciendo referencia a sus contactos anteriores, favorecieron la desinhibición de los mismos a la hora de comenzar el debate.

El espacio elegido para la realización del grupo favorecía la interacción y la comunicación. Sentados en círculo, alrededor de una mesa y tomando un café, pronto se olvidó la presencia de los micrófonos y la conversación fluía de manera natural.

La participación de las profesoras fue más abundante seguramente debido a que superaban en número a los profesores. A grandes rasgos podemos decir, que la conversación comenzó con una alabanza a los logros conseguidos para la Educación Musical en los últimos años, rebatida con pasión por una participante que señalaba la marginación del área.

Este inicio de confrontación propició un debate rico e intenso donde los temas surgían con naturalidad y los participantes se expresaban con libertad y pasión. En el transcurso de la conversación se enfrentaron distintos puntos de vista para finalmente alcanzar un consenso implícito sobre las dificultades que encontraban en su labor cotidiana y reconociendo las contradicciones que se escondían en sus propios discursos. La conversación evolucionó desde la auto-complacencia inicial hasta el reconocimiento de las propias dificultades.

Mi papel como moderadora se limitó a poner el tema sobre la mesa exponiendo las condiciones de la reunión, propiciar la interacción de los participantes en algún momento puntual y reconducir el discurso para evitar en alguna medida el monopolio de la palabra por parte de algún participante.

La sesión duró algo más de dos horas desarrollándose de manera animada, sin apenas necesitar de la intervención de la moderadora ya que los temas "éticos" propuestos iban surgiendo de manera espontánea en el transcurso de la conversación.

GRUPO 2

Formado por profesores con menos de cinco años de experiencia

La formación de este segundo grupo presentó ciertas dificultades. En nuestros contactos telefónicos nos resultó bastante difícil encontrarnos con profesorado especialista con menos de cinco años de experiencia. Entre todas las llamadas realizadas sólo en dos centros pudimos encontrar profesores con esta experiencia. Decidimos ante tal dificultad usar una red de contactos naturales propiciada por profesores compañeros del área de Didáctica de la

Expresión Musical, otros contactos se realizaron a través de personal investigador del área y otros a través de profesores de Educación Musical en la etapa primaria con más años de experiencia conocidos por la investigadora.

El proceso de selección fue por tanto más laborioso. En la mayoría de los casos nuestro contacto se tenía que producir a través del teléfono móvil de los profesores y esta peculiaridad limitaba el horario de disponibilidad para realizar las llamadas, debido a que durante mañana los móviles permanecían desconectados por estar los profesores trabajando.

Otra dificultad que tuvimos a la hora de la selección se debió a la circunstancia de la lejanía de los lugares de trabajo de los profesores en un doble sentido: por una parte la mayoría se encontraba ejerciendo en zonas limítrofes de las provincias de Granada, Almería, Jaén y Málaga haciéndonos llegar a la conclusión de que para nuestro estudio no resultaba significativo la provincia a la que pertenecía el centro donde ejercía el docente permitiéndonos formar los grupos con los maestros contactados independientemente de la provincia a la que perteneciera el municipio donde ejercían su docencia. La lejanía de los pueblos donde trabajaban se presentó como otra dificultad añadida; el desplazamiento para realizar la reunión tenía que ser ex profeso y en un viernes para no interrumpir el ritmo de trabajo.

A pesar de los problemas de coordinación obtuvimos una muy favorable respuesta por parte del profesorado y fijamos la fecha de realización del grupo 2 para el día quince de Octubre a las seis de la tarde, igual que el anterior, en el Seminario de Música de la facultad.

Añadir que en este caso teníamos contactados a doce participantes para que no nos sucediera como en la ocasión anterior y el número se acercara lo más posible al ideal de diez. También quiero mencionar lo interesante que me resultó como moderadora haber realizado la anterior experiencia, tener transcrita la información y estudiado su contenido. El conocimiento de los datos obtenidos me hizo regresar al campo con algunas ideas claras a cerca de los intereses de los participantes. Cuando se realizó el debate, procuré introducir algunos de los temas que habían sido significativos para el grupo anterior.

A la cita acudieron finalmente nueve de los doce profesores citados, cuatro hombres y cinco mujeres. Señalar que una de las participantes convocadas que no asistió nos comunicó la imposibilidad de su presencia por tener una cita médica.

La composición final de grupo segundo fue la siguiente:

M1: Con una experiencia profesional de tres años, en el momento actual desarrolla su labor docente en un centro rural en la provincia de Almería. Su formación musical es la recibida en los estudios de la diplomatura.

M2: Tras acceder a la función docente por oposición, tiene cuatro años de experiencia, con una doble especialidad ejerció los dos primeros años como especialista de inglés y los dos últimos como especialista de Educación Musical, Inglés y Tutora. Su formación musical procede de los estudios de la diplomatura y de cinco años de solfeo en el conservatorio.

M3: Accede a la función docente por oposición, tiene cuatro años de docencia en Educación Musical, su formación musical procede de la diplomatura, el grado medio en la especialidad de flauta travesera y la licenciatura de Historia y Ciencias de la Música.

M4: Desarrolla su labor docente en un centro concertado de la capital desde hace cuatro años. Comenzó como especialista pero por decisión del centro durante un curso fue solamente generalista. Su formación procede de la diplomatura de Educación Musical, de la realización de un master sobre conciertos didácticos, de tres cursos de solfeo, uno de piano y dos de guitarra en el conservatorio.

M5: Licenciada en Historia y Ciencias de la Música, diplomada en Educación Musical y habiendo cursado el grado medio de violín en el conservatorio, desarrolla su tarea docente en un centro rural de la provincia de Córdoba siendo este su cuarto año de experiencia.

H1: Su experiencia es de dos cursos y su formación procede de los estudios de la diplomatura, el grado elemental de piano y el grado medio de clarinete.

H2: Desarrolla su labor docente en un centro rural con un año de experiencia. Su formación procede de la diplomatura, el grado elemental de guitarra en el conservatorio y actualmente cursa el grado medio en la especialidad de trompeta.

H3: Tiene un año de experiencia docente, su formación musical procede de los estudios de magisterio, cinco años de solfeo y uno de canto coral.

H4: Estudia contrabajo en el conservatorio, ha cursado el grado elemental de piano y la diplomatura de magisterio especialidad Educación Musical, lleva cuatro años ejerciendo la docencia como especialista.

La reunión se desarrolló en el espacio anteriormente descrito, los participantes se presentaron puntualmente y se dio la peculiaridad de que todos los varones pertenecían a la misma promoción. En un primer momento se produjo una clara alineación definida por el género, los hombres se acomodaron en un lado de la mesa y las mujeres frente a ellos. Se daba también la circunstancia de que algunas de las profesoras habían participado en grupos de trabajo con anterioridad. A pesar de todo progresivamente los discursos se fueron individualizando.

Al poner el tema de discusión sobre la mesa se produjo un primer momento de silencio que nadie parecía dispuesto a romper. Con la entrada a la sala del personal de la cafetería, conocido por todos los participantes se rompió finalmente el hielo y comenzó la conversación.

El debate fue iniciado por un cruce de preguntas entre los participantes para conocer la situación de cada uno de ellos dentro de la escuela, alcanzando rápidamente un consenso sobre la escasa consideración que la Educación Musical tiene en la práctica. A pesar de describir diversas realidades coincidían en destacar la falta de unidad entre el profesorado del área, la dejadez de la administración y el esfuerzo que tenían que realizar para llevar a cabo su labor.

Destacar que, en una primera y rápida mirada, se detectaban diferencias significativas entre las actitudes de este grupo de profesores y las de los profesores con más años de experiencia.

El intercambio de ideas se desarrolló de forma animada produciéndose algunos momentos de superposición de las voces. Los temas iban surgiendo espontáneamente. La postura general de este grupo de profesores resultó ser más reivindicativa y más crítica, tanto en relación con su práctica como en relación con su formación inicial.

El desarrollo de la sesión se prolongó durante dos horas y media, continuando animadamente en el pasillo. Varios de los participantes manifestaron su interés por que se produjeran más reuniones entre el profesorado. Desatacar también que en esta segunda ocasión y gracias a la experiencia previa, la moderadora se sintió con más libertad para reconducir el debate en los momentos que consideró necesario.

A modo de conclusión podemos decir que nuestra experiencia con los grupos de discusión ha sido muy positiva. La construcción de los mismos no ha presentado inconvenientes significativos, y las pequeñas dificultades que han ido surgiendo se han subsanado con facilidad. La respuesta de los centros y profesores contactados ha sido en todo momento favorable y receptiva, facilitándonos de manera generalizada las informaciones requeridas. Los participantes han acudido puntualmente a la cita, sólo tenemos que lamentar la ausencia de tres de ellos al primer grupo convocado. No obstante con los que acudieron a la cita se pudo realizar el debate y obtener una cantidad de información suficiente y valiosa.

La organización de las sesiones no ha presentado ninguna dificultad, consideramos el espacio utilizado como muy idóneo, por disponer de una mesa alrededor de la cual acomodar a los participantes, de la intimidad y el silencio necesarios para realizar la grabación y de la posibilidad de encargar a cafetería unos refrescos que ayudaron a crear un clima de conversación más relajado y similar al producido en una conversación informal. Los medios técnicos con los que hemos contado han sido idóneos, las grabadoras digitales han facilitado la transcripción de los discursos. Poseer dos aparatos ha permitido colocarlas en

dos ángulos de la mesa para captar mejor todos los discursos. Disponíamos además de pequeños micrófonos de ambiente incorporados a ellas que permitían recoger el sonido con mayor amplitud. Por otra parte, el tamaño reducido de las mismas y no tener la necesidad de comprobar el estado de la cinta, posibilitó que los participantes se olvidaran rápidamente de la presencia de éstas sobre la mesa, facilitándose la espontaneidad y naturalidad de los discursos.

Los debates, como ya hemos comentado fueron animados, y yo como investigadora novel no pasé por momentos especialmente difíciles. La actitud positiva de cada uno de los participantes convirtió las dos ocasiones en momentos agradables, manifestando todos el deseo de repetir, y la disponibilidad para realizar las posibles entrevistas.

Sobre todo, quiero destacar, el descubrimiento que para mí ha sido el grupo de discusión como herramienta metodológica. En un principio, y a pesar de haber leído la bibliografía pertinente, me acechaba la duda de si la información obtenida por este método podría ser realmente suficiente y significativa. Incluso, una vez realizada la primera sesión, y a pesar de tener grabadas más de dos horas de animada discusión, este temor me seguía acechando. En este momento, inmersa como estoy en el análisis de los datos y en la redacción del informe, me pregunto por el contrario, si seré capaz de plasmar la cantidad tan impresionante de información recibida, y voy observando la grandísima riqueza que se produce al confrontar los discursos individuales. El grupo de discusión me está proporcionando la posibilidad de enfocar el análisis de los mismos datos desde muchos ángulos diferentes, por lo que las posibilidades interpretativas se multiplican, pudiéndose realizar la interpretación desde todos éstos ángulos además de permitir la comparación de las visiones obtenidas a partir de cada uno de ellos.

3. La entrevista

El objeto de nuestra investigación se centra en conocer y comprender teorías implícitas y explícitas, expectativas, percepciones de los participantes en una situación social determinada. La entrevista se nos presenta por tanto como el medio más adecuado para profundizar en las percepciones y las interpretaciones personales de los participantes.

Según Ruiz Olabuénaga (1996) la entrevista es una técnica para obtener que alguien transmita oralmente al entrevistador su definición personal de una situación. Como recogen Rodríguez, Gil y García (1996) la entrevista se desarrolla a partir de cuestiones que persiguen reconstruir lo que para él –el entrevistado- significa el objeto de estudio suponiendo un proceso de aprendizaje mutuo. Ruiz Olabuénaga (1996) considera que la entrevista comprende un desarrollo de interacción, creador y captador de significados, en el que influyen decisivamente las características personales (biológicas, culturales, sociales, conductuales, etc.) del entrevistador lo mismo que las del entrevistado.

Enfocaremos la entrevista como un acercamiento a la figura del individuo como actor que desempeña dramatizándolo, un cierto modelo de rol social (Goffman citado por Alonso 1998). De este modo, cuando un individuo se presenta ante otros, su desempeño tenderá más a incorporar y ejemplificar los valores que espera que sean atendidos por la sociedad desde su grupo de referencia. Y en este sentido es especialmente interesante para determinar los discursos arquetípicos de los individuos dentro de sus grupos referenciales. Lo que el entrevistador persigue con la entrevista no es contrastar una idea, creencia o supuesto, sino acercarse a las ideas, creencias y supuestos mantenidos por otras personas. Lo que realmente importa no es el conocimiento sino las explicaciones que los participantes construyen.

Woods (1989) llama a las entrevistas de investigación conversaciones o discusiones para significar el proceso libre, abierto, democrático, bidireccional e informal en el que los individuos pueden manifestarse tal como son, sin sentirse limitados por papeles predeterminados.

Como apunta Santos (1990), una de las formas de conocer qué es lo que sucede y por qué sucede precisamente eso en un Centro escolar es preguntar a los que están inmersos en su actividad o como recogen Rodríguez, Gil y García: *"la entrevista es uno de los medios para acceder al conocimiento, las creencias, los rituales, la vida de esa sociedad o cultura, obteniendo datos en el propio lenguaje de los sujetos"* (Rodríguez, Gil y García, 1996, p.168) o Pérez Gómez (1994b, p. 127) la entrevista *"pretende indagar en diferentes representaciones, en el pensamiento, en las actitudes, superando las verbalizaciones inmediatas y habituales buscando los puntos críticos, las teorías implícitas, los planteamientos latentes, los procesos contradictorios en las propias creencias y esquemas mentales, así como en las relaciones entre el pensamiento y los modos de sentir y el pensamiento y los modos de actuar"*.

Así mismo, compartimos la idea de Ruiz Olabuénaga (1996) de que para entender por qué las personas actúan como actúan, hay que comprender el sentido único que ellas dan a sus actos, y para ello, lejos de suponer que el investigador conoce, a través de los comportamientos exteriores, el sentido que los individuos dan a sus actos, qué mejor que preguntárselo a los interesados, para que estos puedan expresarlo en sus propios términos y con la suficiente profundidad para captar toda la riqueza de su significado.

Al realizar las entrevistas hemos tenido en cuenta no sólo lo que los informantes manifiestan explícitamente, sino también las respuestas que se evaden y las preguntas que se ignoran, ya que con mucha frecuencia las omisiones revelan datos que pueden ser significativos (Schatzman y Strauss citados por Goetz y LeCompte 1988).

La información que nos proporciona el entrevistado, va a venir impregnada de una orientación e interpretación determinada en función de sus experiencias, por ello, no debemos dejar de considerar que en algunas ocasiones, más que el relato detallado que se nos ofrece, lo verdaderamente

importante será precisamente tener en cuenta la orientación e interpretación que ofrece el informante. En este sentido Taylor y Bogdan (1987) consideran que el papel del informante no sólo consiste en revelar sus propios modos de ver, sino que deben describir lo que sucede y el modo en que otras personas lo describen

Autores como Aguirre (1995); Colás y Buendía (1994); Rodríguez, Gil y García (1996), Ruiz Olabuénaga (1996) y Woods (1989) entre otros, recogen una serie de factores que siempre debemos tener en cuenta a la hora de realizar una entrevista; pautas muy fáciles de decir, pero difíciles de poner en práctica, ya que entendemos que las condiciones que ofrecen cada una de las realidades estudiadas, incluso dentro de una misma investigación, son tan divergentes, que continuamente tendremos que estar ajustando nuestra actuación al contexto. Aguirre (1995) los concreta en:

*** Factores en relación al entrevistador:**

- El desarrollo de la entrevista depende, en su mayor parte, de la acción del entrevistador.
- La experiencia en la técnica de la entrevista es un elemento crucial, pues el entrevistador cuidará aspectos que favorecerán la colaboración del entrevistado y evitará los efectos distorsionadores que comportan toda entrevista.
- El entrevistador procurará crear un clima favorable mostrándose tranquilo, siendo abierto, respetuoso y no ofensivo con las respuestas de su interlocutor, siempre escuchando y no cortando el discurso del entrevistado.
- También es muy importante controlar el ritmo de la entrevista y dinamizarla cuando sea necesario, por ello no debemos, por ejemplo, leer al pie de la letra las preguntas en las que consiste el guión.
- Deberá adecuarse al ritmo lingüístico del entrevistado y no utilizar palabras demasiado técnicas.
- Lo que nunca debería hacer un buen entrevistador es ser agresivo, crear un clima demasiado formal y rígido, mostrarse nervioso, hablar descontroladamente interrumpiendo al entrevistado, crear discusiones, intentar persuadirlo o desvalorizar respuestas del entrevistado, pues con ello no se conseguirá ningún tipo de colaboración, implicación e información.

*** Factores en relación al entrevistado:**

- Nivel de conocimientos sobre la información resultante de la entrevista. Depende del tipo de entrevista, de opinión o de diagnóstico.
- La facilidad de expresión es importante, pues la torpeza o el registro lingüístico restringido entorpecerían el común entendimiento entre entrevistador y entrevistado.
- La motivación por parte del entrevistado es vital en cuanto a la implicación de éste en la entrevista.
- El conocimiento de roles: ayuda al buen desarrollo de la entrevista.

* Factores ligados a la situación:

Son variables que pueden afectar al desarrollo de la entrevista y pueden incidir en su validez y fiabilidad. Nos referimos tanto al lugar como a la duración de la entrevista:

- Condiciones generales: factores como la iluminación, mobiliario, ruido, dimensiones del local, etc. La posición de los participantes debe propiciar una buena comunicación no verbal.
- Tiempo: el ritmo de la entrevista es una variable muy importante para la cooperación del entrevistado.

Como esquema básico de las entrevistas, seguiremos la propuesta de Aguirre (1995), diferenciando los siguientes espacios:

- **Presentación y toma de contacto.** En ella realizaremos nuestra presentación, la finalidad de la misma y comenzaremos la entrevista con una serie de preguntas irrelevantes para relajar tensiones y crear un clima distendido.

- **Cuerpo de la entrevista.** Tras una explicación previa del "guión", se pasará a trabajar con los temas previstos, intentando realizar un planteamiento que vaya desde cuestiones de carácter global hacia otras más específicas.

- **Cierre:** Recordar aspectos pendientes, próxima entrevista, en caso de realizarse, compromiso adquiridos de revisión del informe de investigación, agradecimiento por la colaboración prestada, etc.

Pero como recoge Santos (1990), el entrevistador deberá estar abierto a cualquier veta de información imprevista, surgida en la conversación.

3.1. La entrevista en nuestra investigación

Para Aguirre (1995), que aglutina las propuestas de diferentes autores en relación con la clasificación de las entrevistas son cuatro los parámetros que dan la base para clasificar las entrevistas: forma, número de participantes, finalidad y método teórico.

Según la forma de la entrevista llama entrevista semiestructurada a la que se realiza a partir de un guión en el cual se recogen todos los temas para desarrollar en la entrevista, pero nunca se recogen preguntas concretas. Este será el tipo de entrevista que hemos realizado en nuestra investigación, de forma individual donde los guiones orientativos centrarán los temas que interesan en la investigación, cuidando de que no exista una completa entrega a la improvisación ni lo que Santos (1990) denomina un bombardeo rígido de preguntas ordenadas.

La elaboración de los guiones previos para la realización de las entrevistas, está presidido por la elección de una serie de preguntas de carácter

abierto y para su confección hemos seguido la propuesta de Spradley (1979) recogida por Rivera (1999) que diferencia tres tipos generales de cuestiones: *descriptivas, estructurales y de contraste*. Así desde las cuestiones "*descriptivas*" hemos pretendido aproximarnos a las vivencias de los sujetos, sus opiniones, creencias y teorías implícitas que sustentan su conocimiento. Las preguntas planteadas con un enfoque "*estructural*" jugarán su papel de cara a la comprobación de aspectos relacionados con los marcos teóricos de referencia. Por último, desde el planteamiento de cuestiones "*inductivas*" o de "*contraste*" encontraremos información útil para contrastar las informaciones obtenidas en los grupos de discusión.

A la hora de realizar las entrevistas hemos procurado respetar las pautas descritas anteriormente pero, ante todo, nos parece fundamental crear un clima inicial lo más cordial posible. Para lograr este fin, entendemos que su concertación previa debe respetar al máximo los intereses del entrevistado, especialmente en cuanto a fijar el día, hora y lugar de realización, buscando siempre la máxima adaptación a sus necesidades. En ningún caso nos parece oportuno forzar situaciones y, en todo momento, respetamos la libertad de los sujetos de acceder o no a la entrevista.

En la línea propuesta por Woods (1987), tres serán los atributos que hemos tratado de respetar en el desarrollo de las entrevistas; en primer lugar, tratar de establecer un clima de "*confianza*" que nos permita establecer un buen "*Rapport*" con nuestro interlocutor o interlocutores, teniendo presente que la neutralidad y el cultivo de aquello que compartimos, pueden ser dos buenos pilares para provocar el acercamiento. En segundo lugar hemos procurado despertar nuestra "*curiosidad*" por conocer sus opiniones, percepciones y sentimientos y así poder romper la fachada inicial que suele aparecer en los primeros contactos; por último, facilitar la "*espontaneidad*" del entrevistado ha sido otro de los restos planteados, para poder acercarnos a lo más profundo de sus pensamientos, tratando de evitar para ello conducir o sugerir en exceso, mediatizando las respuestas de nuestro interlocutor.

En nuestro trabajo la selección de los profesores entrevistados ha sido realizada en función de los discursos producidos en el grupo de discusión. Los profesores entrevistados habían participado previamente en las discusiones de grupo y su conocimiento nos ha permitido seleccionar los que hemos considerado más capaces de profundizar y aportar luz a nuestro objeto de estudio.

3.2. Nuestra experiencia con las entrevistas

Una vez realizado el análisis y el correspondiente informe procedimos a la validación del mismo por parte de los participantes. Pretendíamos con esta estrategia, conocer el acuerdo que los maestros y maestras tenían con nuestra visión tanto de lo sucedido en los grupos como de la interpretación que habíamos realizado de sus discursos. Nuestras entrevistas, por tanto, han tenido un doble objetivo. En un primer momento validar la información con los

entrevistados escuchando sus sugerencias y todo lo que les pareciera oportuno añadir. En un segundo momento procedimos a realizar las cuestiones que en cada caso teníamos preparadas.

Decir que la negociación del informe no ha resultado especialmente complicada. En todos los casos hemos recibido la confirmación de que la información que presentamos se correspondía de forma justa con las visiones que de la realidad tenían los participantes. En algún caso, a iniciativa propia, alguno de ellos nos aportó más información sobre temas puntuales que solían coincidir con las preguntas que teníamos preparadas.

Señalar que gracias a esta estrategia hemos podido subsanar un error. Una de las maestras noveles, en la hoja de recogida de datos no nos informó de la formación musical adquirida en ámbitos diferentes a la facultad de Ciencias de la Educación, al considerar que como no había obtenido ningún título de grado ésta no contaba. Nosotros en nuestro informe la hemos considerado como la única participante formada exclusivamente a través de la Diplomatura de Magisterio. Además decidimos profundizar en su discurso para que nos aportara información sobre este particular. Gracias al procedimiento de negociación del informe hemos podido subsanar el error. No obstante, en la redacción del informe no hemos modificado nuestra percepción inicial. La aclaración se realiza en un espacio posterior con objeto de ser fieles a nuestros compromisos de mostrar en todo momento el desarrollo del proceso de investigación con absoluta claridad y transparencia.

El resultado del análisis de las entrevistas se recogerá en un espacio titulado "profundizando en los discursos a través de la negociación". El resultado de este análisis condicionará la redacción de las reflexiones finales de este trabajo de investigación.

Queremos decir que los participantes requeridos para ser entrevistados respondieron con gran amabilidad. Se hicieron cargo de mis necesidades como investigadora, leyendo el informe enseguida para colaborar con el ritmo de mi trabajo. Ofrecieron toda clase de facilidades para concertar las citas de las entrevistas y se mostraron en todo momento colaboradores y comunicativos. Lograron que estas pequeñas reuniones de trabajo resultaran más un placer que una obligación.

CAPÍTULO 7

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

- 1. Introducción**
- 2. El análisis de los grupos de discusión**
- 3. El análisis de las entrevistas**
- 4. El análisis de datos cualitativos asistido por el programa:
NUDIST VIVO**

1. Introducción

A la hora de enfocar el análisis de nuestros datos tomamos como referente teórico el método propuesto por Glasser y Strauss (1967), de Comparación Constante orientando el análisis a la saturación de información y no al logro de certezas universales ni a la prueba de causas y que es aplicable a todo tipo de información cualitativa. El foco de análisis no está meramente en la recogida u ordenamiento de masas de datos, sino en la organización de las ideas que emergen del análisis de estos (Glasser y Strauss en Vallés 1986).

Otra característica del método Comparativo Constante definida por Strauss y Corbin (1990), es la idea de que la recogida de datos y su análisis son procesos estrechamente ligados y que deben ocurrir alternativamente ya que el análisis dirige el muestreo de los datos. Además se produce cierta identificación entre el proceso y las técnicas de codificación.

Para Devís y Sparkes (2004), el análisis es un proceso que busca simplificar la información en células unificadoras que den sentido a la información procedente de la recogida de datos. No es una fase más de la investigación sino un proceso continuo que se prolonga durante toda la investigación y que se superpone a todas las fases de la misma.

Cualquiera de las fases del proceso de investigación, para Vallés (1999), puede conceptuarse como analítica. Ya desde el planteamiento del problema que se estudia, el investigador se ve obligado a ir analizando el fenómeno en cuestión.

López-Aranguren (1996), presenta las principales operaciones analíticas de manera esquemática, señalando que las fases previas siguen operando a lo largo del análisis. Señala cinco momentos diferentes que son:

- ❖ De los datos brutos a la categorización inicial: codificación abierta.
- ❖ El desarrollo de las categorías iniciales: búsqueda de propiedades, codificación axial, registro de notas teóricas (memos).
- ❖ La integración de categorías y sus propiedades: trazado de esquemas gráficos, construcción del árbol de categorías.
- ❖ Delimitación de la teoría: búsqueda de categorías centrales.
- ❖ La escritura de la teoría: publicación de resultados.

A lo largo de nuestra investigación, el proceso de análisis ha resultado inseparable de la recogida de datos. Incluso ha estado presente en la primera etapa, cuando elaboramos el marco teórico de referencia. Los pensamientos de la investigadora, las experiencias docentes en la Educación Musical en la etapa Primaria eran revisadas y analizadas para iluminar la búsqueda de teorías que avalaran los interrogantes de la investigación. Con esta mentalidad analítica se comenzó a elaborar la guía del grupo de discusión.

A partir del análisis del primer grupo de discusión obtuvimos información que nos resultó de utilidad para considerar algunas cuestiones en la realización del segundo grupo. El análisis de los mismos nos ha indicado los temas a tratar en las posteriores entrevistas. Igualmente haber analizado la información resultante de los grupos de discusión nos ha permitido conocer cuáles eran los participantes más apropiados para proporcionarnos la información que desde el análisis habíamos considerado relevante.

La conexión entre recogida de datos y análisis está señalada en numerosos manuales de investigación cualitativa. Sin embargo el procedimiento y los rasgos característicos concretos de cada análisis son muy particulares en cada investigación por lo que es recomendable explicitarlo en cada trabajo.

En nuestro caso hemos optado por redactar un tipo de informe de investigación que cubra esta necesidad, relatando simultáneamente la organización y tratamiento de la información, la exposición de los datos obtenidos y las interpretaciones que en cada momento vamos realizando.

Nos sentimos cercanos a las posiciones con respecto al análisis de Strauss (1987), cuando hablamos de realizar un análisis interpretativo.

Pretendemos hacer un análisis en dos niveles: por una parte narrar la producción de los discursos en un primer nivel, para en un segundo nivel teorizar y dar sentido a lo sucedido en el mismo. Está claro que el análisis de segundo nivel se apoya en el primero pero no podemos delinear cuándo comienzan y terminan cada uno de ellos. Se produce una evolución progresiva de los dos niveles de análisis hasta que la necesidad de ir concretando el segundo nivel va cerrando el primero. Es decir, la interpretación está presente en todo momento, pues surge de la descripción, sin embargo progresivamente la interpretación va tomando vida propia apoyada en los datos descriptivos hasta llegar a definirse claramente al margen de los mismos.

2. El análisis de los grupos de discusión

Una vez terminada la reunión y verificado el contenido de las cintas donde se ha recogido toda la información, procedimos a su inmediata transcripción para poder procesar los datos obtenidos y analizarlos a fin de redactar el correspondiente informe. La premura en realizar la transcripción y organización de la información viene marcada por nuestra propuesta metodológica de recogida y análisis de información en espiral que nos lleva a profundizar en los temas surgidos del grupo de discusión en las posteriores entrevistas.

Hemos seguido las recomendaciones de Vallés (1997) teniendo presente que el análisis de los grupos de discusión comienza con el diseño de los grupos, continúa en la fase de campo, durante la reunión, inmediatamente después de ésta con los análisis preliminares; y termina en la fase final del estudio cuándo se redacta el informe final y se elaboran las conclusiones.

Conviene detallar algunos aspectos a tener en cuenta en el análisis del grupo de discusión que siguiendo a Martín Criado (1997) son:

- ✓ En un grupo de discusión, de forma abierta o solapada, pueden enfrentarse sujetos que producen el sentido del discurso a partir de marcos de interpretación distintos, aunque en la superficie lleguen a un consenso.
- ✓ Cada sujeto puede poseer varios marcos de interpretación que responden a diferentes situaciones sociales e interlocutores y que dependiendo de la situación y del momento se activarán unos marcos u otros.
- ✓ El conjunto de experiencias, situaciones sociales, redes de sociabilidad, etc. Que cada uno comporta determinan los esquemas de producción de sentido.

Consideramos que el análisis de un grupo de discusión constituye una "masa imponente de datos" como señala Ibáñez (1979) que es necesario examinar y reorganizar para darles sentido. Tendremos presente que un discurso no podrá ser nunca analizado en sí mismo, sino que tendrá que ser puesto en relación, bien con sus condiciones de producción, bien con sus condiciones de reconocimiento, (Martín Criado 1997).

Hemos pretendido desde el primer momento de nuestra investigación, que el análisis tuviera fundamentalmente un carácter sociológico, que se centra en la búsqueda de los significados del discurso, pero somos conscientes que en numerosas ocasiones, dada la poca experiencia investigadora, nuestro análisis se ha centrado en la descripción que ha servido de punto de arranque de un nivel interpretativo.

El procedimiento seguido para el análisis, de forma esquemática (puesto que será detallado en los informes de investigación), ha sido el siguiente: después de una lectura en profundidad de los discursos generados por los grupos de discusión comenzamos a realizar la comparación de la información obtenida tratando de dar un denominador común al conjunto de fragmentos que comparten una misma idea, abriendo un espacio de indagación inicial (codificación abierta) y comenzando a buscar la manera de desarrollar las categorías iniciales buscando sus propiedades y anotando sistemáticamente las ideas que iban surgiendo en el proceso de codificación. En un segundo momento hemos procedido a la búsqueda consciente de ideas centrales, que por su relevancia conceptual nos ayudaban a focalizar la teoría emergente, aglutinando dentro de las mismas, los conceptos que se relacionan entre sí, creando un árbol de indización que focaliza la teoría y cumple el requisito de parsimonia. El informe final se irá realizando a medida que avanza el análisis.

La redacción del informe condiciona el éxito de toda investigación, siendo su objetivo principal comunicar a un colectivo definido una información que le será útil para algún propósito específico, por lo que debe ser claro y racional. En nuestra investigación el análisis de cada uno de los grupos de discusión

realizados producirá un informe escrito de carácter interpretativo basado en la reducción descriptiva de la información (Krueger 1991) que se fundirán en un informe final que refleje la totalidad de los enfoques y tratamientos que haya tenido el tema.

El análisis de las ideas surgidas en los grupos de discusión nos indicará los temas más relevantes que necesiten ser tratados con una mayor profundidad en posteriores entrevistas individuales a algunos de los participantes.

Finalmente, para verificar la interpretación del análisis de los grupos y con objeto de saturar la teoría emergente, hemos comparado la información obtenida del análisis de los grupos con los documentos elaborados para nuestro marco teórico. Con este procedimiento pretendemos enmarcar las reflexiones surgidas de nuestro trabajo en los marcos contextuales de referencia además de refinar las teorías que han emergido del análisis de los datos.

La construcción del marco teórico se ha basado en el estudio de los autores que han aportado información relevante sobre nuestro marco contextual. Hemos tomado como marco tanto la realidad social condicionada por los procesos culturales, mediáticos e históricos de las últimas décadas, como el marco escolar entendido como espacio donde se produce el encuentro de las diferentes culturas. Por tanto los documentos procedentes de este espacio aportan información relevante para el análisis de nuestros datos.

Con objeto de dar sentido dentro del proyecto a toda la información conceptual, hemos procedido a la categorización del marco teórico de la investigación dentro del árbol de categorías construido a partir de los datos. Con esta estrategia nos ha sido posible establecer relaciones entre ambos documentos y lograr un nivel de interpretación más completo.

3. El análisis de las entrevistas

El procedimiento de análisis de nuestras entrevistas focalizadas, ha venido condicionado por la cantidad de datos obtenidos en los grupos de discusión. Como dijimos, las entrevistas en este trabajo han tenido una doble función. Por una parte queríamos negociar el informe resultante de los grupos de discusión en el que habíamos incluido las primeras conclusiones a las que habíamos llegado. Por otra parte cada uno de los entrevistados nos parecía adecuado para profundizar en algunos aspectos de su discurso (explícito o implícito) que había motivado nuestro interés.

Teniendo en cuenta los condicionantes con los que las entrevistas se generan, el análisis ha de responder a la situación concreta de la producción de los discursos. La codificación de las mismas ha sido realizada directamente dentro del árbol de indización donde habíamos organizado toda la información del proyecto creando, cuando ha sido necesario, nuevos nudos donde incluir los datos que no tenían cabida en ninguno de los nudos del árbol. Con este

procedimiento nos hemos asegurado la posibilidad de comparar toda la información incluida en el proyecto (grupos de discusión, marco teórico y entrevistas).

4. El análisis de datos cualitativos asistido por el programa: *NUDIST VIVO*

Un aspecto fundamental en nuestro trabajo ha sido la ayuda inestimable que el ordenador, a través del programa *Nudist Vivo*, nos ha proporcionado para realizar las tareas mecánicas (almacenamiento, organización, recuperación, etc.) de todos los documentos incorporados en el corpus de la investigación.

Hemos usado la denominación de tareas mecánicas basándonos en lo que Silbert y Shelly (1995) citados por Rodríguez, Gil y García (1996, p. 240) indican, al establecer que en cualquier procedimiento utilizado para el análisis de los datos cualitativos existen tareas conceptuales y tareas mecánicas. Las tareas conceptuales serían aquellas en las que el investigador genera los productos del proceso de análisis, es decir, categorías de codificación, relaciones, generalizaciones, o incluso teorías, a las que llega tras la lectura, la reflexión, la inducción, etc. En cambio, tareas mecánicas son aquellas en las que el investigador manipula los productos del análisis, es decir, el almacenamiento, organización y recuperación de datos a través de categorías de codificación.

El análisis textual se está beneficiando del uso de programas informáticos que además de favorecer el proceso de análisis e interpretación de los datos y contribuir a elaborar la teoría que los mismos entrañan, pueden ayudar a una cierta convergencia metodológica ofreciendo la posibilidad de establecer comparaciones y contrastes de una forma más completa (Navarro y Díaz, 1994).

Vallés (1999) señala que los programas informáticos diseñados para el análisis cualitativo no sustituyen la capacidad de análisis y síntesis del investigador sino que son servidores que permiten la realización de tareas que en proyectos de gran envergadura sería imposible realizar manualmente. Entre las ventajas que ofrecen destacan las siguientes:

- Han sido diseñados especialmente para imitar y superar los procedimientos manuales usados tradicionalmente en investigación cualitativa.
- Ayudan al investigador a marcar fragmentos de texto, codificarlos y recodificarlos durante el proceso de elaboración de un sistema organizador. En este proceso los paquetes mejor equipados permiten facilitar el registro de ideas que van emergiendo.
- Permiten la codificación múltiple, es decir, la asignación de uno o varios códigos a un mismo fragmento. Algunos programas permiten incluso el registro de las conexiones entre distintos documentos, notas y datos *off-line* (como cintas de audio, vídeo u otros documentos relacionados con el caso).

- También permiten la búsqueda y recuperación de todos los fragmentos codificados dentro de una misma categoría. De este modo se facilita la inspección conjunta.
- Pueden ayudar a la elaboración conceptual y teórica mediante unidades de formulación y comprobación de hipótesis.
- Algunos programas sobresalen por la ayuda que prestan en la elaboración teórica, mediante la confección de redes conceptuales.

Optamos por el programa "*Nudist Vivo*" al entender que sería la herramienta ideal para dar respuesta a las demandas básicas de nuestra investigación ya que como señalan Richards y Richards (1994) citados por Rivera (1999, p. 238) el programa NUDIST VIVO (Non-Numerical Unstructured Data Indexing, Search and Theorizing; QSR, 2001. versión 2.0 para P.C.) creado en la Universidad de La Trobe (Melbourne, Australia), es un programa diseñado específicamente para el análisis de datos cualitativos procedentes de entrevistas, diarios, historias de vida y textos en general (políticos, jurídicos y literarios) y dentro de nuestra investigación el programa será utilizado para el tratamiento de la información obtenida a través de los grupos de discusión y las entrevistas.

Rodríguez et al. (1995), señalan que con el programa Nudist se constituyen proyectos para todas las investigaciones que se realicen, y toda la información sobre la investigación se almacenará en subdirectorios. En el momento de iniciar un proyecto el programa crea de forma automática un conjunto de subdirectorios en lo que irá almacenando la información (textos del proyecto, sistemas de indización, etc.) que se podrá utilizar en el mismo. El programa se estructura en torno a dos "sistemas" básicos:

- "*Sistema de documentos*": En el que se almacena la información en forma de "documentos" que pueden estar presentes bajo dos formatos: "on line" (integrados en el proyecto y susceptibles de tratamiento) u "of line", que son aquellos cuyo texto no se almacena en el ordenador, sino que sólo acoge información básica sobre los mismos (fotografías, cintas de vídeo, etc.). Desde este sistema vamos a tener la posibilidad de realizar labores de almacenaje y recuperación, manejar documentos desde cualquier procesador de textos, editar el texto y modificarlo, numerar líneas o párrafos para su posterior codificación, realizar informes (memorando) referidos a ellos, sobre aspectos que nos resulten significativos, imprimir o exportar a un procesador de textos el total o parte del mismo y realizar búsquedas de presencia de palabras o frases en ellos.
- "*Sistema de indización*": que facilita definir y correlacionar conceptos y categorías, al tiempo que ayuda a la creación y comprobación de nuevas teorías emergentes de los resultados obtenidos mediante la comparación, relación e intersección de las categorías definidas dentro del árbol de indexación.

Esquemáticamente el "sistema de indización" se representa como un gráfico con forma de árbol en el que se relacionan jerárquicamente una serie de conceptos e ideas a través de sus múltiples ramificaciones. Las intersecciones de cada una de las ramas forman lo que se conoce como "nudos". En el programa Nudist Vivo cada nudo se corresponde con una categoría o subcategoría.

Existen varios tipos de nudos atendiendo a las relaciones que se establecen entre ellos:

- *Nudo Raíz:* se trata del primer nudo a partir del cuál se producen todas las ramificaciones.
- *Nudo Padre:* es el nudo que se conecta con uno de nivel inferior que será su nudo hijo, suele ser una categoría principal que acoge o agrupa a varias categorías.
- *Nudo Hijo:* se trata de un nudo que se relaciona con otro de nivel superior (nudo padre).
- *Nudo Hermano:* son los nudos que se encuentran en el mismo nivel.

La ordenación que se realice del sistema de indización puede ir de lo general a lo específico, no existiendo ninguna limitación en cuanto al número, profundidad o hijos de los árboles que puedan crearse.

Este sistema puede ser utilizado para una amplia gama de funciones: descubrir y expresar relaciones entre las ideas que emergen al analizar los datos; acceder, buscar y recuperar la información; establecer interrelaciones conceptuales y temáticas; ordenar conceptos, transmitir información, unir con estadísticas, gestionar un proyecto y trabajar con los nudos. Todo ello permite manejar la información de una forma flexible y relacional. Cada uno de los nudos se identifica con un número y un nombre. El nombre hace referencia al contenido de la información a la que se asigna un determinado nudo.

La categorización con el programa Nudist Vivo permite ir anotando en cada fase del proceso, las incidencias que vayan teniendo lugar y las posibles modificaciones que se vayan adoptando, las intuiciones, reflexiones, interpretaciones, hipótesis de trabajo, etc. que surjan en el proceso de lectura y de análisis pudiendo ser anotadas y registradas en cualquier momento del proceso en ficheros asociados a una categoría o a una unidad de texto en particular.

Se podrá, en cualquier momento, recurrir al examen de las relaciones existentes entre categorías y establecer relaciones de jerarquización entre ellas, gracias a la posibilidad que el programa ofrece de ver la ubicación de cada unidad de texto en su categoría correspondiente o nudo. Es importante también destacar la posibilidad de identificar cada uno de los documentos indizados, con una serie de atributos representativos de las características que presentan. Esta posibilidad enriquece significativamente el posterior análisis e interpretación de los datos cualitativos, al poder establecer las pertinentes relaciones entre la

información recavada y localizar focos de interés e interrogantes para la discusión.

En línea con Ruíz Olabuénaga (1996) queremos reseñar que la aportación de los ordenadores al trabajo de investigación favorece el procesamiento y almacenaje de la información recogida pero en ningún momento debe *mutilar o sesgar* la labor de interpretación que es el verdadero objetivo del análisis cualitativo. La ventaja de la ayuda informática reside en la rapidez con la que se puede trabajar y su amplia capacidad para procesar, almacenar y recuperar la información.

Rivera (1999) señala que autores como Goetz y LeCompte (1988), Erikson (1989), y Miles y Huberman (1994), defienden este tipo de aproximaciones al análisis de datos cualitativos y apunta el reconocimiento internacional de este programa informático de análisis de datos y organizador de información más potente del mercado.

No obstante queremos señalar algunos de los riesgos que entraña la utilización de los sistemas informáticos en el análisis cualitativo. Valles (1997, p. 399), realiza una serie de advertencias y recomendaciones para evitar el mal uso de los programas informáticos en la investigación cualitativa que se resumen en:

- Que el investigador espere, del paquete informático, que le conduzca por el proceso de análisis. Para no caer en este error conviene recordar que el ordenador es solamente un servidor y no un experto, sin perder de vista que existe una separación entre las tareas mecánicas y las intelectuales.
- Que el investigador "organice" el proceso de análisis, pero alrededor solamente de las rutinas que facilita el programa. En este sentido Valles considera que es importante no caer en la tentación de "cruzar todo con todo" y no descuidar el análisis de las relaciones entre las categorías conceptuales.
- Que el investigador se aferre al programa que conoce e ignore el resto. Esto puede dar lugar a análisis rígidos y faltos de creatividad.

Desde nuestra experiencia con el programa Nudist Vivo queremos señalar que, en un principio nos parecía escasa la ayuda que nos ofrecía ya que todo se limitaba a realizar las tareas mecánicas y quizás esperábamos que nos realizara además las intelectuales. Sin embargo, a medida que íbamos avanzando en el análisis pudimos comprobar que su ayuda para el manejo de la información era inestimable, y que aunque la labor interpretativa recaía exclusivamente sobre nosotros, de alguna manera aportaba luz a la misma detectando focos de interés relevantes o nos situaba ante la realidad de un tema a priori sobrevalorado por nosotros pero irrelevante en la información obtenida.

La profundización en las posibilidades que nos ha aportado el programa Nudist Vivo en el proceso de análisis de los datos cualitativos, las realizaremos posteriormente desde los informes de investigación. A través de estos informes ofreceremos al lector la posibilidad de observar la riqueza del análisis que proporciona y comprobar que, utilizado desde un enfoque interpretativo, se convierte en una herramienta imprescindible para la investigación cualitativa.

CAPÍTULO 8

CONSIDERACIONES ÉTICAS Y CRITERIOS DE RIGOR

- 1. Consideraciones éticas**
- 2. Criterios y estrategias de rigor**
- 3. El papel de la investigadora**
 - 3.1. Mi historia de vida

1. Consideraciones éticas

En toda investigación se plantean dilemas y consideraciones éticas que el investigador debe abordar para aumentar la calidad del estudio y contribuir de forma apropiada a la construcción del nuevo conocimiento. La ética en la investigación es, para Bodgan y Biklen (1982), un conjunto de principios de conducta mutuamente aceptados que reciben el nombre de "código". Dentro de los objetivos de este código están: asegurar el respeto de los derechos y de la integridad de las personas, establecer criterios y estrategias de rigor y detallar las responsabilidades del investigador para con el contexto. La ética, pues, consiste en ser verdadero, íntegro y respetuoso con uno mismo, con los participantes, con el texto y el contexto, (Castillo Espitia, 2000).

Muros (2004), señala diferentes teorías de la ética en la investigación que, en lugar de ser excluyentes, en muchos casos se relacionan unas con otras. Si nos preguntamos el por qué y el para qué de la investigación referidos a los motivos y propósitos del estudio y poniendo en cuestión la legitimidad de los mismos estaremos atendiendo a la teoría *teleológica*. Cuando nuestra preocupación se centra en el equilibrio existente entre los costes de la investigación, tanto a nivel económico como personal y social, y los beneficios que podemos obtener, en nuestro planteamiento domina la teoría *utilitaria*. La tercera teoría es la *categorica* en la cual se establecen reglas y normas. La teoría *deontológica* intenta demostrar si los fines justifican los medios. Del mismo modo en algunas ocasiones, los límites de la investigación se determinan de mutuo acuerdo es decir, tanto el investigador como los participantes llegan a un acuerdo sobre la "realidad" a investigar o sobre el fenómeno que va a centrar la atención del investigador. La teoría *contractual* pretende establecer de antemano las obligaciones de cada una de las partes implicadas antes, durante y después de la investigación. Dentro de esta teoría se encuentra el concepto de reciprocidad a través del cual los participantes también obtienen beneficios a partir de la investigación. Por último la *abogacía crítica* que tiene como objetivo proteger a personas vulnerables y reivindicar la justicia social, la paz y la defensa del medio ambiente por lo que adquiere una dimensión moral y solidaria.

Con la intención de cumplir nuestros principios éticos y dotar de rigor a nuestra investigación, nos plantearemos una serie de cuestiones éticas.

- ¿Cuáles son nuestros valores como investigadores? Todo el proceso de investigación llevará implícito ciertos valores. Para nosotros será primordial, que con nuestro estudio no se perjudique a nadie; sino que, por el contrario, y en la medida de lo posible, se beneficiara tanto a los participantes como a la profesión Maestro de Educación Musical. Estos valores se explicitan tanto en el respeto a la dignidad de los participantes como de la nuestra propia, estando por encima de cualquier otro concepto. Los fines nunca justificarán los medios.

- ¿Cuáles son nuestras obligaciones para con los participantes? Debemos informar a los participantes acerca del propósito del estudio y de cuáles serán sus derechos y deberes. Nos comprometemos a hacer lo posible por mantener su anonimato y prometeremos respetar la libertad de expresión de los participantes y darles plena libertad para abandonar el estudio si en algún momento lo consideran necesario.
- ¿Quiénes son los beneficiarios del estudio? Admitimos que la primera beneficiaria he sido yo, la doctoranda, al haber podido realizar la tesis doctoral. Sin embargo somos conscientes de que la reflexión sistemática ha tenido una repercusión directa en el trabajo como formadora de profesores que a su vez tendrán la oportunidad de transformar la realidad social de los centros educativos, difundiendo los aspectos que hemos valorado como mejorables desde este trabajo. Los participantes reciben a su vez un beneficio reflejado en el interés que nos tomamos por su situación como colectivo y en la ocasión que les proporcionamos de encuentro, reflexión y por lo tanto de enriquecimiento de su propio universo.
- ¿Qué hacer si ciertas preguntas pueden poner en evidencia a la persona interrogada? En este caso, sería nuestra prioridad no herir la sensibilidad de los participantes, procurando la seguridad psicológica y profesional de los participantes y optaremos siempre por la discreción.
- ¿Cómo aumentar las posibilidades de que los participantes nos digan la verdad? Intentando establecer lazos de confianza mutua y dándoles la oportunidad de que revisen las transcripciones y el texto antes de ser publicadas.
- ¿Qué haremos si el participante retiene información o decide retirarse del estudio? Los participantes tienen derecho a no revelar información que consideren perjudicial para ellos o para terceros, y si lo creen conveniente, pueden abandonar el estudio en cualquier momento, llevándose consigo todos los materiales y documentos que hubieran proporcionado.
- ¿Qué hacer si tras el análisis de los datos, los resultados no responden a las expectativas iniciales o no hay suficiente información para un análisis completo? Aunque esto suponga más trabajo, volveremos al contexto y recogeremos más información. En ningún caso falsificaremos o manipularemos los datos en propio beneficio.
- ¿Cómo asegurar que los resultados sean correctos? De varias formas. Primero, dando a los participantes la opción de revisar los resultados y posteriormente las conclusiones antes de su publicación. Segundo, consultando con expertos que puedan aportar una visión imparcial. Tercero, siendo meticulosa a la hora de exponer el proceso.

- ¿Qué hacer en aquellas situaciones imprevistas que se puedan presentar? En ese caso, actuaremos de forma que preservará nuestro compromiso con los participantes, tratando de respetar siempre sus derechos e integridad.

2. Criterios y estrategias de rigor

Otro aspecto de suma importancia en toda investigación es asegurar dentro de la medida de lo posible que se han seguido unos criterios de rigor adecuados para proporcionar, al final del estudio, una garantía de que se presentan los hechos tal y como han sido compartidos por los participantes.

Lincoln y Guba (1985), distinguen cuatro criterios de rigor en la investigación cualitativa: la credibilidad, la neutralidad, replicabilidad y la aplicabilidad.

La credibilidad se refiere a la capacidad de poder demostrar que se ha obtenido la información correcta que se pretendía obtener y que los métodos utilizados para la obtención de la información han sido coherentes con las necesidades y propósitos del estudio. Es decir, el criterio de credibilidad está íntimamente relacionado con el propósito del estudio y con la utilización de medios correctos y apropiados de recogida de datos.

La neutralidad es la capacidad de poder demostrar que las propias creencias del investigador no han interferido de manera significativa con las conclusiones del estudio, o sea, que se han puesto los medios necesarios para evitar que los prejuicios por parte del investigador pudieran contaminar o tergiversar los resultados y las conclusiones.

La replicabilidad se da en la medida en que se puede demostrar que si otros investigadores realizaran ese mismo estudio bajo las mismas condiciones, llegarían a obtener resultados muy similares. En este sentido, hay que tener en cuenta que incluso repitiendo el mismo estudio, en las mismas condiciones, factores como el tiempo transcurrido podría afectar a los resultados. De todas formas, el investigador debe hacer un esfuerzo para facilitar la replicabilidad de su estudio, como mínimo para que sus resultados puedan ser corroborados y/o criticados.

La aplicabilidad es la capacidad de poder transferir, no de generalizar, los resultados del estudio a otros contextos similares. Así se le deja al lector que saque sus propias conclusiones acerca de si los resultados obtenidos en el contexto de estudio podrían aplicarse total o parcialmente a otro contexto.

Para asegurar el cumplimiento de cada uno de estos criterios, utilizaremos diversas estrategias:

Con el fin de proporcionar credibilidad al estudio consultaremos con expertos para elaborar el marco teórico puliendo y perfeccionando la teoría de base a partir de la cual se construirá la justificación del trabajo. La metodología

a emplear será igualmente consultada para aumentar las posibilidades de utilizar procedimientos adecuados al objeto de estudio.

A la hora de elaborar los resultados y las conclusiones nos planteamos que éstos sean contrastados por los participantes y por expertos para así aumentar la credibilidad y neutralidad del estudio.

Ilustrar la teoría con citas del texto original disminuirá la posibilidad de contaminación de los resultados por parte de la investigadora, ya que el lector podrá constatar si la teoría realmente emerge de los datos. Esto incrementará la neutralidad y aplicabilidad del estudio.

En todo estudio cualitativo en el que se necesita la colaboración de personas para obtener información sobre el tema a tratar, es preciso seleccionar a aquellos que puedan dar información precisa y adecuada al objeto de estudio para así aumentar la credibilidad y aplicabilidad del mismo. No se puede además negar que cuantas más fuentes legítimas y apropiadas de información haya en un estudio más posibilidades hay de obtener datos creíbles incrementándose la credibilidad del estudio, en este caso buscaremos el mayor número posible de fuentes de información. Utilizaremos seudónimos para nuestros participantes protegiendo su identidad, lo que contribuirá a que ellos se sientan seguros y por lo tanto expongan sus perspectivas con mayor sinceridad.

Utilizar un método apropiado de análisis de datos, en este caso el de "comparación constante" (Glaser y Strauss, 1967), favorecerá la credibilidad. El análisis de los datos será realizado comparando y contrastando las opiniones vertidas por los participantes, la investigadora y los expertos, disminuyendo así las posibilidades de error de la interpretación de los datos y por tanto aumentará la neutralidad.

Redactaremos un diario del proceso de investigación para permitir que otros investigadores aprendan de los errores, dudas y descubrimientos de la investigadora. En esta misma línea para aumentar la replicabilidad proporcionaremos datos relevantes sobre los participantes y describiremos detalladamente tanto los métodos y procedimientos del estudio como el proceso de la investigación.

En el paradigma cualitativo se admite que el investigador es también un instrumento de la investigación y que por tanto no está a salvo de influencias contextuales. Para evitar las posibles distorsiones que el investigador pueda aportar en un momento dado, admitiremos y expondremos desde el principio los intereses y perspectivas de la investigadora.

Finalmente estableceremos un proceso de auditoría donde, como forma de permanecer fieles a los resultados, todos los documentos y materiales creados en el proceso de la tesis serán catalogados, fechados, archivados y

puestos a disposición de aquellos que quisieran consultarlos. De esta forma se incrementará tanto la replicabilidad como la neutralidad y la aplicabilidad.

3. El papel de la investigadora

Como hemos expuesto con anterioridad, el tema de investigación no surge en un momento puntual y determinado, sino que responde a una serie de planteamientos previos relacionados con la propia trayectoria vital y profesional, que en un determinado momento ofrece la posibilidad de emplear tiempo y esfuerzo en una tarea reflexiva como es la elaboración de una tesis doctoral.

La trayectoria profesional suele estar vinculada íntimamente con la trayectoria personal, sobre todo entre las personas que tenemos la oportunidad y el privilegio de realizar un trabajo gratificante, vocacional y que nos permite la proyección y el desarrollo de nuestras capacidades personales. Por otra parte la música en cuanto arte y medio de comunicación, se conecta con la esencia humana en un doble proceso, en un sentido las vivencias musicales moldean la personalidad y en otro los momentos personales en los que nos vamos encontrando a lo largo de nuestra vida definen nuestros modos de acercarnos al fenómeno de la música.

Del mismo modo, la tarea del profesor cobra su verdadero sentido en el momento en que establece relaciones personales con las personas que entran en contacto con él provocándose una relación bidireccional de mutuo enriquecimiento, o por lo menos esta es la forma en que yo personalmente he vivido el desarrollo de mi profesión. Sólo a partir de una atenta mirada a las necesidades del discente, el docente puede llevar a cabo su trabajo y a partir de estas comprensiones la competencia profesional se enriquece progresivamente.

En otro orden de cosas la investigación cualitativa contempla el papel que juega el investigador dentro del proceso de investigación señalando que los datos no existen con independencia del sujeto que los recoge y de la finalidad que éste tenga en el momento de la recogida (Rodríguez, Gil y García, 1996) los ojos y los oídos son los instrumentos fundamentales de los que deben valerse quienes realizan una investigación cualitativa, por lo que la recogida de información está guiada por nuestras percepciones iniciales.

La autobiografía que voy a exponer tiene como objeto proporcionar al lector de este trabajo los datos necesarios para comprender las lentes a través de las cuales puedo percibir la realidad. Dichas lentes están enfocadas y reenfocadas por las vivencias personales, musicales y educativas que configuran mi trayectoria vital.

Dos son los factores detonantes de mi necesidad de exponer mi biografía dentro de este trabajo. Por una parte un corto contacto con el profesor Álvaro Sicilia donde se me abrió la posibilidad de pensar que un trabajo de tesis doctoral podía tener un enfoque diferente al usado normalmente en el ámbito

académico. Si bien no he sido capaz de realizar un trabajo completo donde se crucen las diferentes facetas que configuran mi vida y mi experiencia diaria, sí he notado que a pesar de mantener una gran parte de los formalismos de rigor me he sentido más libre a la hora de relacionar, observar y dejar emerger las diferentes ideas que a lo largo del trabajo se han ido presentando sin tanto temor a que no sean todo lo "científicas" que debieran. Por otro lado, cuando ya había tomado la decisión de incluir mi autobiografía en este trabajo, se produjo la lectura de la tesis doctoral de mi amiga y compañera Beatriz Muros que, para mi grata sorpresa, incluía su historia de vida. En su trabajo sobre la práctica de la pedagogía crítica en el profesorado universitario (Muros 2004), reivindica su derecho y su deber de, como persona, hablar y ser escuchada entrando en contradicción consigo misma si no plasmara en su trabajo su propia voz y, desde su compromiso con la pedagogía crítica, aboga por la humanización y confía que con su trabajo pueda animar a las demás personas a humanizarse en este proceso. Yo sé poco de pedagogía crítica pero procuro que mi vida sea crítica y por supuesto todo lo humana de que soy capaz.

3.1. Mi historia de vida

Mi contacto con el mundo académico fue conflictivo desde el primer momento. Armada de un fuerte carácter, bastante reprimido por mi familia, aterricé en un prestigioso colegio religioso cercano a mi casa donde para mi desgracia compartí aula con la sobrina de la madre general, hija de profesora del centro y familiar de algunos benefactores de la congregación. El conflicto no tardó en estallar. Para mis cortas luces era absolutamente intolerable el trato discriminatorio que recibía el tierno angelito. Como ejemplo ilustrativo no he sido capaz de olvidar cómo en el recreo nos obligaban a cederle el columpio que habíamos conseguido ocupar siguiendo las propias normas que como niñas lo regulaban (se montaba la que llegaba antes y luego se producían negociaciones internas, intercambio de bocadillos, caramelos, etc.) de manera que de forma natural todas disfrutábamos del preciado paseo. Pero no, a Fulanita siempre la acompañaba la monjita de turno para sacar a alguna niña del columpio y que fuera ella la que se beneficiara. Por supuesto alegaban que teníamos que ser solidarias y compartir con las demás. A la edad de tres años yo me preguntaba ¿por qué siempre con Fulanita y no con aquella otra que aquejada de polio nunca llegaba la primera a la preciada meta?

Por supuesto mi temperamento no me permitía mantener la boca cerrada, que hubiera sido lo más conveniente para mí, sino que me alcé en defensora de las causas perdidas y fui marcada desde ese mismo instante como contestona, soberbia y otros calificativos que me acompañaron un largo tramo del camino. No obstante pude sortear los obstáculos con cierta soltura pues a pesar de mi manifiesta rebeldía, los resultados académicos me colocaron en un lugar privilegiado entre mis compañeras; gracias a ellos se compensó el "estigma" con el que fui condecorada desde el principio.

Mi relación con la música se inició a temprana edad, promovida por mi madre que tenía conocimientos musicales y consideraba que yo carecía de buen

oído y era necesario educármelo. Paradojas de la vida cuando años más tarde descubrieron que el problema de mi cantar poco afinado no se debía a la carencia de lo que ellos llamaban oído musical, sino a una posible incorrecta colocación de la voz. De cualquier manera en el momento en que se descubrió que mi problema no era el mal oído, yo ya tenía asimilados una serie de temores que me impidieron durante años abrir la boca para cantar cualquier cancioncilla.

No obstante realicé mis estudios en el Conservatorio con excelentes calificaciones pero guiada por diferentes motivaciones en cada tiempo. En un principio, mi motivación no pasaba de agradar a mi madre y poder lograr entrar en ese grupo privilegiado de los que "pueden amar la música porque tienen buen oído y saben cantar bien". Creo que en el fondo con mis actividades musicales no estaba buscando más que un poco de cariño y una valoración personal que con demasiada frecuencia me era negada. De algún modo la música se había convertido para mí en un vehículo de búsqueda personal y afectiva que todavía se conserva. A pesar de esto, la rutina de los estudios musicales suponía para mí un esfuerzo, que en varias ocasiones provocó problemas de disciplina con mi familia donde manifestaba un rechazo por las horas de estudio que me obligaban a dedicar al instrumento. Todavía recuerdo las tardes de lágrimas, las gafas empañadas, la merienda junto al piano y relaciono la escala de re mayor, que no conseguía hacer bien, con el olor de los boquerones fritos y la amenaza de que no comería hasta tocar correctamente la dichosa escala.

Entre lágrimas y discusiones alcancé el grado elemental de piano y llegados a este punto mi madre consideró que mi formación musical era suficiente y que si yo quería, podría abandonar mis estudios de música en este mismo instante. Paradójicamente para todos yo denegué la oferta diciendo que ahora era yo la que quería continuar. Sería poco honesta si dijera que conozco las razones que me llevaron a tomar esta decisión. Siempre que he vuelto la vista atrás y he pensado en este momento he descubierto, o he dado prioridad a diferentes motivaciones: que si ya me gustaba mucho la música, que si me encantaba tocar el piano, que si ya me había acostumbrado, que si el estudiar música me daba algunos privilegios en el colegio...¿Seguiría acaso buscando ese afecto? ¿Es en el fondo la búsqueda de significación ante los demás lo que mueve la mayoría de nuestros actos? O por el contrario ¿había convertido la sumisión en un acto de rebeldía?

Lo cierto es que terminé mis estudios musicales en el Conservatorio de mi ciudad y decidí dedicarme profesionalmente a la música.

No quiero cerrar este espacio sin mencionar a mis profesoras de piano, las hermanas Agudo, doña Carmen y doña Mercedes que siempre supieron darme ese cariñoso apoyo que yo demandaba; a doña Pepita Bustamante con sus reuniones musicales con merendola incluida, y a Maruja Valdivia que proyectó ante mí la imagen de que era posible alcanzar otros horizontes y de alguna manera ayudó a lanzarme a la aventura de descubrir Madrid.

Como soy profesora de Ciencias de la Educación, después de relatar mis sentimientos me siento obligada a hacer una valoración de mis experiencias educativas durante este periodo. Por supuesto mis vivencias durante esta época no se expresaban en este sentido. ¡Otro gallo hubiera cantado si yo hubiera sabido en aquellos tiempos que cuando una situación de enseñanza aprendizaje no era satisfactoria la responsabilidad no es sólo del alumno! Pero lo cierto es que yo cargué dignamente con los "Sambenitos" que me colocaron y seguí adelante como mejor pude. Estudiaba interminables horas de piano, pero nunca había lugar para la improvisación. Para mis profesoras de la época resultaba chocante la música de Debussy y de Bartok que por esos tiempos se comenzaba a incluir entre el rancio repertorio que se trabajaba. La comprensión armónica de las obras que se estudiaban no se consideraba necesaria y las repetíamos infinidad de veces sin tener apenas conciencia de la tonalidad en la que estábamos tocando, en fin, una serie de disparates didácticos y científicos que no viene al caso relatar porque los que conocen la situación saben a lo que me refiero y los que no, no se lo pueden ni imaginar. Esta situación daba lugar a una formación pobre musicalmente, y más pobre aún expresivamente donde lo único que se valoraba era la competitividad. Solíamos andar figando el repertorio que estaban preparando los compañeros para no quedarnos cortos en la elección de obras que debían ser, al menos tan difíciles como las suyas para nuestro programa del curso.

Tuve el atrevimiento por estos tiempos con apenas catorce años de ofrecermelo como profesora para clases particulares a tres niños donde la mayor era más grande que yo y al pequeño apenas le sacaba cuatro años. Es posible que en ese tiempo ya se empezara a revelar algo que no ha dejado de darme satisfacciones a lo largo de los años y en situaciones muy diversas, relacionarme en situaciones de enseñanza-aprendizaje con mucha intensidad y obteniendo una alta gratificación. Gracias Germán, el pequeño de esa casa por pasar a saludarme después de tantos años ya siendo un músico profesional, y quitarme la vergüenza que sentía de haber tenido ese atrevimiento. Supongo que en ese tiempo no era más que capaz de perpetuar los modelos que conocía, pero tu visita, me hizo comprender que ya estaba empezando a buscar otros caminos que me permitieran evitar a los demás las dificultades por las que yo había pasado.

La aventura madrileña empezó con una gran frustración, mis buenas calificaciones en el Conservatorio, mi premio extraordinario de fin de carrera, no eran suficientes para alcanzar el nivel de interpretación que se requería para acceder a una plaza como estudiante de grado superior en el Conservatorio de la capital. Por añadidura mi economía no era desahogada y necesitaba trabajar para poder mantener mis gastos. En este momento, bastante complicado, apreció en mi vida Sebastián Maríné, excelente músico y mejor persona que se comprometió a trabajar conmigo de forma gratuita hasta que alcanzara el nivel necesario para superar el pase de grado. Fue una época de grandes dificultades pero a su vez de importantes descubrimientos. Con Sebastián aprendí más música que en todos los años anteriores y conseguí salir del enfoque técnico de "bajateclas" que me acompañaba. Aprendí armonía, análisis, improvisación, y

descubrí de verdad lo que era la música. Trabajé duramente pero los resultados fueron satisfactorios. En ese tiempo empecé a tener conciencia de que las lagunas que había en mi formación podrían haberse solucionado con otras perspectivas de trabajo que empecé a aplicar con éxito en mis alumnos. Enseñar a tocar el piano desde este nuevo enfoque, se convirtió para mí en una aventura apasionante.

Las clases de piano no daban suficiente para cubrir mis gastos y surgió la ocasión de comenzar a trabajar en un centro público, con alumnos de lo que entonces se llamaba preescolar. Yo, muy lanzada, acepté la oferta, y mi sorpresa fue mayúscula cuando me encontré ante una clase de 28 niños y niñas de tres años y la maestra que me observaba. Durante años había estudiado solfeo, piano y armonía además de algo de historia y estética de la música pero los niños de esa edad eran para mí una incógnita por resolver.

No quise dejarme vencer por el miedo y decidí encontrar un camino para solucionar tan angustiada situación. Comencé un peregrinaje por todas las librerías especializadas en busca de materiales e información que me pudiera ser de utilidad. Poco había publicado en aquellos años (1981) en castellano sobre didáctica de la música y menos en lo referente a recursos para alumnos de infantil. Encontré algún libro de canciones de las Ediciones Paulinas pero todas ellas con temática religiosa que eran poco apropiadas para mi trabajo en un centro laico.

Con más valor que otra cosa, comencé a elaborar materiales para mis clases, y con mucho esfuerzo conseguí ir aprendiendo sobre la marcha, por descubrimiento, aspectos sobre los niños y la educación que más adelante supe que estaban escritos. Comenzaban en esos tiempos a organizarse cursos y cursillos sobre Educación Musical que nos informaban sobre las metodologías desarrolladas en el resto de Europa, y yo como una esponja asistía a todos ellos, gastándome todo lo que sacaba con mi trabajo.

La sensación que tenía era muy especial, sentía como si dentro de mí las ideas que aprendía resonaran nítidamente, haciendo vibrar todo mi ser. Por fin estaba descubriendo un camino donde la música no tenía por qué ser una carrera de obstáculos, donde las personas no tenían que esforzarse continuamente para poder disfrutar del placer de hacer música. A partir de este momento decidí dedicarme a trabajar para colaborar con la causa de sacar la música de las fronteras de un título profesional y ponerla al alcance de todos.

Partiendo de esta idea, acompañada por un grupo de compañeros del Conservatorio y apoyados por los padres de unos alumnos, que habían apreciado el trabajo que realizaba con sus hijos, nos embarcamos en la aventura de montar una escuela de música donde el objetivo fuera descubrir el placer de hacer música, disfrutar de la música, sin estar condicionados por los estudios oficiales del Conservatorio. Fue una iniciativa pionera, en aquellos años no existía en Madrid un centro de estas características. Trabajamos con ahínco y disfrutamos mucho haciéndolo. Nos sentíamos orgullosos de que a nuestro

centro asistían familias enteras y que nuestro alumno más joven tenía tres años y el mayor sesenta y cuatro. Todavía recuerdo a Fausto que siempre había querido tocar el piano pero nunca se había atrevido a acercarse a una escuela de música y nos contaba que cuando vio nuestra publicidad se le iluminó el alma. Montamos espectáculos que con su título señalaban nuestra ideología: "la música sin fronteras", "la historia de la música contada por los niños"...

Organizar y dirigir este centro me produjo una enorme satisfacción y no me pesaban las horas de trabajo que se necesitaban, pues además lo compaginaba con los estudios de grado superior en el Conservatorio donde por fin había conseguido una plaza para estudiar piano. Mis intereses personales y formativos cada día eran más amplios, en ese tiempo estudié pedagogía en el Conservatorio, viajé a Hungría, Francia e Italia en busca de nuevos caminos y me aventuré a estudiar jazz en el taller de músicos para liberarme de las rígidas estructuras de mi formación clásica. Además volví a trabajar en la escuela, en este caso primaria, en un centro privado que llevaba años procurando ofrecer una educación más completa de la persona y que daba (y espero que siga dando) gran importancia a la educación artística como medio de desarrollo personal. Agradezco a Josefina Aldecoa directora y fundadora de este centro y a mis compañeras y compañeros todos los conocimientos que me transmitieron sobre educación, arte y valores humanos.

Como reza el proverbio Hindú "cuando el discípulo está preparado aparece el maestro" y yo debía estar muy preparada en el momento en que Franky entró en mi vida. Cantante y percusionista dominicano con una oralidad musical de una tremenda conciencia, que trajo a nuestras vidas la libertad y la riqueza de la música caribeña entre muchas otras bendiciones. Para mí musicalmente supuso el descubrimiento de una cultura que hace de la música un elemento de primera necesidad, y que deja que ésta fluya libremente a través de todo el cuerpo. La música, en su cultura hace algo más que sonar, vive a través de las personas que la manifiestan físicamente a través de sensaciones visuales cinestésicas y sonoras.

La importancia de estas sencillas vivencias musicales, para una persona como yo, comprometida con la democratización de la música, tiene un alcance que incluso en este momento, con la perspectiva de los años, me resulta difícil valorar.

El conocimiento de nuevos ambientes musicales y sociales en los que no había tenido oportunidad de participar, fue otro de los aspectos interesantes para mi formación que Franky me proporcionó. En los noventa, formamos una orquesta caribeña para actuar en fiestas populares, y en este proceso observé el volumen de negocio que la música mueve, implicando a muchas personas y perpetuando los esquemas de dominación y explotación que rigen nuestra sociedad.

Nuestra orquesta estaba formada por negros y gestionada por un negro, por lo que se suponía que debían trabajar poco más que por un plato de comida y dormir sobre un montón de cartones sucios.

Era francamente difícil competir con los grupos que los "capos" del negocio gestionaban y explotaban, manteniendo la dignidad de nuestros músicos. A pesar de todo aún ahora seguimos luchando por restablecer la dignidad de todas las personas que realizan un trabajo.

A nivel musical, esta experiencia, me ha proporcionado la ocasión de hacer arreglos y transcripciones de música ligera y latina y tener que reconocer, una vez más, que la formación recibida había sido insuficiente. También me ha hecho reflexionar sobre el interés de unos pocos por mantener un estatus de superioridad sobre los demás que se manifiesta abiertamente en los diferentes ambientes musicales que he frecuentado, y que en el fondo, tengo la impresión, de que no es más que un reflejo del miedo a reconocer las propias limitaciones y a perder las seguridades ficticias que nos ofrece esta sociedad competitiva que hemos creado.

El nacimiento de nuestra hija Adriana, además de mucha felicidad trajo algunos cambios en mi vida profesional. Ya no podía (ni quería) dedicar tantas horas al trabajo, y los horarios de la escuela de música (siempre por la tarde) se me presentaban como un obstáculo para poder criar a la niña. Abandoné la escuela de música, con bastante pesar, y comencé a trabajar en un centro concertado como profesora de música en infantil, primaria y secundaria.

Fue una experiencia muy grata que duró tres años. La LOGSE estaba comenzando a implantarse, y la directora del centro con una clara visión de futuro, había estado contratando en los últimos años, maestros que aunque eran generalistas, presentaban en su currículo relaciones diversas con la música y acreditaban conocimientos musicales. De esta manera formó un estupendo equipo que decidió completar conmigo al recibir la información sobre mi trayectoria profesional. Su intención era la de llevar a cabo un proyecto para todo el centro donde las actividades musicales tuvieran gran protagonismo, pues ella partía de la convicción del alto valor educativo que la música posee.

Se trataba de organizar en el centro una serie de actividades musicales extraescolares que cubrieran las expectativas de los alumnos y que a su vez retroalimentaran una actividad musical dentro de la enseñanza reglada, de manera que los beneficios de la música tuvieran la máxima repercusión en el mayor número de alumnos. Formamos una pequeña banda de viento, un coro, una orquesta de instrumentos escolares y un conjunto musical pop, por el que pasaron gran cantidad de alumnos de la recién estrenada secundaria obligatoria. La motivación del alumnado hacia la música se creaba fácilmente, porque no hay mejor motivación que tener, de manera real, en tu contexto inmediato, la posibilidad de expresarte con la música y de compartir vivencias cotidianas con tu grupo de iguales.

Recuerdo con especial cariño la participación de los alumnos con síndrome de Down, que poco a poco fueron encontrando formas de expresión y de relación con sus compañeros, ejecutando un sencillo esquema en el bajo eléctrico cuando interpretaban alguna de las canciones de moda.

Para mí en esos momentos la música "comercial" siempre tachada de ramplona y carente de calidad se presentaba como algo sencillo pero bello por la oportunidad de convivencia, solidaridad y afecto que a todos nos proporcionaba.

Agradezco a Victoria Lugo esta bonita oportunidad y reconozco que sentí profundamente su marcha. En las palabras de despedida que me dedicó dejó marcada una pauta de comportamiento que todavía me acompaña. Me dijo: *"Gracias, M^a Luisa porque nos has dado mucho de tí."* A partir de entonces en todas las situaciones que se me presentan procuro dar lo más posible de mí misma. Tal vez con esta frase aprendí que esto es lo único que tengo y que no se gasta, sino al contrario que cuánto más das, más tienes. También aprendí que una persona se expande y se realiza cuando se siente valorada por lo que es, al margen de lo que tiene o del lugar que ocupa dentro de la sociedad.

Y nació Francisco, mi pequeño niño serio, y la casa se quedaba pequeña, y el alquiler era muy caro, y el trabajo de la orquesta escaseaba y pude comprender lo difícil que puede llegar a ser vivir de la música fuera de los caminos preestablecidos, o, ¿es difícil vivir fuera de los caminos preestablecidos solamente? El caso es que la gran ciudad se convirtió en un medio hostil para criar a mis mulatos y el regreso a Granada se presentaba como la mejor solución.

Regresar nos dio la oportunidad de una vida más tranquila; comenzar una nueva etapa siempre supone una renovación de energía que ayuda bastante a superar las dificultades. En este tiempo conté con muchos apoyos por parte de los padres de todos los que fueron mis alumnos y de mi hermana Ada que me sirvió de consuelo en los momentos más difíciles.

Organicé talleres de música en diferentes centros escolares para tomarle el pulso a la vida musical de la ciudad. Desde el Ayuntamiento de Huétor-Vega se me proporciono la ocasión de crear una escuela de música que hoy sigue funcionando. Esta situación me permitió renovar las ilusiones y comprender que quedaba mucho camino por hacer.

Comenzar a trabajar en la Universidad, para mí fue como un regalo. Nunca se me había pasado por la cabeza la posibilidad de optar a este trabajo. Mis relaciones con el ambiente universitario eran prácticamente nulas. Hacía muchos años que, compaginando con mis estudios en Madrid, a instancias de mi padre, había cursado el primer ciclo de Geografía e Historia en la Universidad de Granada. Lo hice de una manera bastante atípica y sobre todo por complacerle. Estudiaba y trabajaba en Madrid y simultáneamente me matriculaba en al Universidad de Granada para presentarme a los exámenes

finales. De este modo conseguí aprobar bastantes asignaturas, pero vivía totalmente al margen del ambiente universitario. Para mí la Universidad suponía una carga extra que estaba deseando soltar y no tenía ningún contacto con alumnos o profesores. La repentina muerte de mi padre me alejó definitivamente de las aulas universitarias. Al revivir esta etapa recuerdo mis ansias de bohemia y de rebeldía y lo poco que valoraba la frase de mi padre *"Nena, eres demasiado inteligente para no ir a la Universidad"*. Nunca le hice caso y en los últimos cuatro años recuerdo diariamente lo premonitorio de su afirmación. Ahora, a diario le respondo: *"Papá: lo de la inteligencia está por ver, pero en la Universidad me tienes."*

Sí es cierto que en alguna ocasión, me había planteado la posibilidad de colaborar en la formación de maestros. Se me ofreció la oportunidad de impartir cursos para dar formación musical a maestros generalistas en un centro privado. La oferta me pareció interesante pero no me sentía preparada para aceptar el reto y dejé pasar la oportunidad.

De nuevo, fueron los padres de mis alumnos los que me ayudaron a dar otro paso en el camino animándome a contemplar la posibilidad de optar al concurso de méritos que se convocaba en el área de Didáctica de la Expresión Musical, y, aquí estoy.

El primer momento, como profesora universitaria, fue para mí muy chocante. Yo venía de la escuela de música de Huétor-Vega, de trabajar sobre todo en Iniciación Musical, con niños muy pequeños, y sólo la altura del alumnado ya me impresionaba. Me encontré con el curso comenzado, una carga docente concentrada en el primer cuatrimestre y con muchas asignaturas y grupos muy numerosos. ¿Cómo iba trabajar con tantos alumnos? Además hasta los nombres de algunas asignaturas me resultaban chocantes. Con la ayuda de mis compañeros del área empecé organizarme para afrontar mi trabajo, no sin dificultad, agradecida e ilusionada por mi nueva situación.

En el día de hoy, soy consciente de lo mucho que me queda por aprender, y de la necesidad cada vez más urgente de transformar la enseñanza. A veces tenemos la tentación de encerrarnos en nuestros puestos de comodidad, siguiendo la falsa idea de que poseemos un conocimiento "privilegiado" que los que vienen detrás (los alumnos) deben esforzarse por conseguir, creando un abismo de incomunicación con nuestros alumnos. Corremos el grave riesgo de seguir perpetuando los esquemas erróneos del pasado, sobre todo nosotros "los de música" que partimos de la formación técnica y competitiva de los Conservatorios, olvidando que nuestra misión no es proporcionar una formación musical de élite, sino intentar formar personas que sean capaces a su vez de formar ciudadanos libres y críticos a través de la música. Es necesario que despertemos en el alumnado que pasa por nuestras aulas la conciencia de que es posible un mundo más justo, y que la educación debe ser un medio para alcanzar la justicia social.

En cuanto a la Educación Musical, hace falta estar muy atentos para no seguir transmitiendo la ideología clasista que divide el mundo y que lleguemos a comprender que la música es un derecho de expresión propio del ser humano.

Una vez en la Universidad comencé mis estudios de tercer ciclo, aprovechando la ocasión que se me brindaba y sintiéndome privilegiada por trabajar en una institución que colaboraba con mi formación. Sobre todo después de tantos años teniendo que desembolsar altas sumas de dinero para poder llevarla a cabo.

Realizar los cursos de doctorado supuso para mí una estupenda oportunidad. Durante mi primer curso como profesora pude ser a la vez alumna, situación que tiene enormes ventajas debido a la amplitud de miras que proporciona. Se planteaban ante mí retos que no había contemplado anteriormente y la oportunidad de completar mi formación como parte de mi trabajo. La investigación se presentaba ante mí como un espacio nuevo y que demandaba una formación que hasta el momento no había sido objeto de mi atención.

La elección del programa de doctorado "*Fundamentos del Currículo y Formación del Profesorado en las Áreas de Educación Primaria y Secundaria (704/1)*" vino determinada por el carácter eminentemente didáctico que presentaba y su clara orientación hacia el campo educativo.

Durante el desarrollo de los cursos se produjo un proceso de maduración personal a medida que iba entendiendo y asimilando lo que significa realizar una tesis. Además los enfoques de investigación aportados desde los cursos, me han permitido ir definiendo mi posición como investigadora.

De la experiencia en los cursos de doctorado quiero destacar la aportación que me han hecho sobre la comprensión de la sistematización y necesidad de rigor que todo investigador precisa para lanzarse al campo de estudio, además de aclararme el significado y el alcance de investigar en Ciencias de la Educación. Me han proporcionado una amplia perspectiva de las diferentes metodologías y paradigmas además de hacerme comprender los pasos por los diferentes estadios de una investigación.

Desde los cursos realizamos una profunda revisión del currículo de música, además de proporcionarnos una amplitud de miras que me ha permitido la apertura a espacios de carácter dialógicos y socio-críticos haciéndome reflexionar sobre la Educación Musical y su cultura, generalmente anclada en modelos de corte tradicional y con enfoques claramente impositivos por parte de la clase dominante, hemos trabajado así mismo sobre la posibilidad de aplicar los enfoque colaborativos en contextos educativos.

El tratamiento de los datos asistido por programas informáticos, los diferentes enfoques metodológicos, las fases de una investigación, los criterios

de calidad, las estrategias de rigor, eran conceptos totalmente nuevos para mí, que incorporaba con pasión durante mi primer curso de trabajo en la Universidad.

He de decir, en honor a la verdad, que, a medida que avanzaba en mi formación comprendía cómo los cursos de doctorado proporcionan una visión global de la realidad que debe irse concretando y completando día a día en el trabajo como investigadora y que cobran sentido cuando finalmente te enfrentas con la realidad de realizar el trabajo de suficiencia investigadora.

El momento de comienzo del período de investigación tutelada, lo recuerdo lleno de emoción e incertidumbre. Ilusionada por aceptar un nuevo reto y un poco asustada ante el papel en blanco que debía llenar y la gran cantidad de decisiones que debía tomar. Por fortuna la primera decisión importante la tomé acertadamente. En un primer trabajo de investigación, con la cabeza llena de diferentes teorías que has adquirido en los cursos de doctorado, si no dispones de una buena dirección el desconcierto puede ser infinito. La primera decisión, la elección de mis directores de trabajo fue el verdadero gran acierto que me permitió culminar con éxito el periodo de investigación tutelada. Considero además que de esta dirección depende la operatividad del trabajo que se realiza. Me explico: el investigador novel tiene un desconocimiento completo de la realidad investigadora, si está mal dirigido, aprenderá por la técnica de ensayo y error, con el elevado coste de tiempo y esfuerzo que esto conlleva, sin embargo, si quien dirige el trabajo, tiene presente las necesidades del estudiante, realiza un minucioso plan de trabajo, adelantándose a las necesidades del alumno y se optimiza el esfuerzo, y se avanza con paso firme por los terrenos hasta entonces desconocidos.

En mi caso fue una estupenda decisión. Mi director "a pie de obra" Enrique Rivera elaboró un detallado plan de trabajo para marcar el paso general del estudio, lo que nos permitió alcanzar con éxito la culminación del mismo en el tiempo previsto.

Otra gran decisión en los primeros momentos de este trabajo de investigación fue la referida a la temática a investigar. Bien aconsejada por mis dos directores: Enrique Rivera y José Luis Aróstegui; optamos por investigar en un campo que me resultara familiar, con objeto de completar lo más posible la formación a nivel teórico y metodológico. Por mi trayectoria profesional, el grado Elemental en los Conservatorios, y concretamente la situación de los padres, madres y alumnado en sus primeros contactos con la institución resultaba ser un campo de estudio en el que pude situarme con cierta comodidad, aportando a mi primer trabajo de investigación la experiencia de años de labor docente en la iniciación musical, y el conocimiento del estado de la cuestión que proporcionan años de estrecha relación con los protagonistas de la situación social investigada.

Me sentí muy cómoda trabajando en este campo, la atención que me prestaron desde los padres y madres y desde el centro en el que realicé esta

investigación fue exquisita, aportando a mi círculo de amistades algunas de las personas con la que establecí contacto profesional. El aprendizaje de la metodología de investigación fue intenso y lo completé con la asistencia a cursos que contaron con la participación de investigadores tan relevantes como Fernández-Balboa, Kusner, Rodríguez Martínez, Sicilia, Stake, Rivera y Trigueros entre otros.

El proceso de tesis doctoral

Decidir iniciar esta tesis fue un proceso costoso. En un primer momento tenía la intención de continuar investigando en el ámbito de los conservatorios. Pretendía profundizar en algunas de las líneas que habían surgido del trabajo de investigación. Además, como ya he comentado, el trabajo de investigación dentro del Conservatorio había sido muy gratificante para mí. Por otra parte, se me ofreció la oportunidad de participar en un trabajo conjunto que tenía como objeto la evaluación de los Conservatorios. A partir de este trabajo, realizado entre tres personas, se podrían llevar a cabo sendas Tesis Doctorales. Varios motivos me inclinaron a rechazar esta idea. En primer lugar, por mis circunstancias sentía cierta urgencia en concentrar mi energía en mi trabajo de tesis. Tenía el temor, confirmado finalmente, de que llevar a cabo un trabajo de estas características supondría tener que adaptar mi ritmo de trabajo al de otras personas que quizás no sintieran una necesidad tan grande de dedicar su tiempo a estos menesteres. En segundo lugar, y no por ello menos importante, necesitaba involucrarme en una investigación que me ayudara a profundizar en un campo que por mi trabajo como docente Universitaria sentía como prioritaria. Mi labor cotidiana es la de formar maestros de Educación Musical. Conozco la teoría, he tenido una larga experiencia dentro de la escuela, sin embargo siento la necesidad de actualizar cada día mi conocimiento acerca del mundo real de la escuela.

Investigar sobre la formación del profesorado de música fue mi primera inclinación. En primer lugar pensé en abordar las percepciones del alumnado que inicia sus estudios de magisterio en la especialidad de Educación Musical, sin embargo un temor ético y metodológico me hizo desechar esta idea. No me parecía correcto investigar teniendo como participantes a las personas que podían ser en el futuro mis alumnos. Temí por esta circunstancia desviar los resultados de la investigación. Finalmente, con la inestimable ayuda de Enrique y Carmen, llegamos a la conclusión de ofrecer a los maestros de Educación Musical en la etapa Primaria la oportunidad de que sus voces se escucharan en los ámbitos Universitarios.

La toma de esta decisión fue un proceso largo y bastante incómodo, sin embargo en este momento me siento muy satisfecha de haberla tomado. Fue una época extraña, convaleciente de un infarto, llena de temores y de inseguridades, ante una salud que hasta ese momento había sido de hierro y que me demostraba la fragilidad del ser humano o sea, mi propia fragilidad. Tenía que emprender una tarea nueva, larga, laboriosa y bastante estresante. Me considero muy afortunada de en ese periodo haber podido contar con el

apoyo de Humbelina, compañera de la Facultad de Psicología y terapeuta de los infartados. Su labor consiste en ayudar a las personas que han padecido un episodio de infarto o angina de pecho a recuperar la serenidad y a poder afrontar la vida después de un trance tan delicado. Ella me ayudaba en los dos sentidos, en mi rehabilitación psicológica y en mis angustias sobre si podría o no abarcar el trabajo de la tesis doctoral.

Así poco a poco y con miedo, fui iniciando la construcción del marco teórico y pude dar los pasos que he ido relatando minuciosamente a lo largo de este trabajo. Quiero señalar que este proceso indudablemente ha tenido un importante coste. Mis hijos particularmente desean ardientemente que termine, para poder disponer de su madre como ellos estaban acostumbrados, pero sé que en el fondo también han obtenido algunas enseñanzas de esta situación. Han tenido que aprender a ser más generosos y comprender que las personas que queremos y que nos quieren también necesitan de apoyo.

Todo hubiera sido imposible si no hubiera contado con Enrique y Carmen, además de dirigir me han animado constantemente y me han ayudado en todas las dificultades que he ido encontrando. Su generosidad ha sido tan grande que da hasta vergüenza relatarla en un medio como éste. He llamado infinitas veces a su casa a cualquier hora haciendo preguntas de todo tipo, desde las más rutinarias sobre el programa informático hasta las más comprometidas acerca de tomar un camino u otro y en ninguna ocasión he recibido una respuesta que me hiciera notar que molestaba mi llamada, al contrario siempre me han resuelto el problema sobre el que pedía ayuda.

No puedo dejar de sentirme una persona privilegiada pues mis tres directores, Carmen, Enrique y M^a Angustias, son además de excelentes profesionales buenos amigos. De esta situación reafirmo mi teoría de que es imposible llevar a cabo una labor docente desde la distancia y la frialdad. El proceso de enseñanza-aprendizaje es un acto íntimo, que requiere la participación de al menos dos personas y la primera barrera que hay que romper es la de los prejuicios. Aceptar que en realidad el docente y el discente son dos seres en continuo proceso de formación que coinciden en un punto del camino para lograr el enriquecimiento mutuo.

No quiero dejar de señalar la riqueza personal que me han aportado los participantes. A pesar de los temores que sentí a la hora de solicitar la participación a desconocidos, he tenido la suerte de contar con unos colaboradores desinteresados. Ya he relatado la prontitud de sus respuestas y la disponibilidad para asistir a las citas convocadas. Quiero destacar la sinceridad de sus respuestas y la rapidez con la que se despojaron de sus barreras. Se creó un clima de complicidad y confianza, de interés por colaborar a que este trabajo pudiera resultar de utilidad y diera una visión reflexiva de las relaciones que ellos viven cada día en la escuela.

Personalmente, este proceso ha supuesto para mí la consecución de un reto del que no me creía capaz. Cierta satisfacción por ver cumplido un sueño

que mi padre acariciaba para mí. La oportunidad de constatar el apoyo de los que te quieren en los momentos más duros del proceso. Pero sobre todo me ha proporcionado la ocasión de encontrar una nueva pasión profesional a la que espero poder dedicar parte de mi tiempo una vez culminado este proceso.

TERCERA PARTE



INFORME DE INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 9

APROXIMACIÓN A LA PRODUCCIÓN DEL DISCURSO

- 1. Introducción**
- 2. Teorías emergentes. Creación de nudos libres**
- 3. La secuencia de producción de los discursos**
 - 3.1. Grupo 1: La experiencia en el aula
 - 3.2. Grupo 2: Los maestros noveles
- 4. Nuestras primeras impresiones**

1. Introducción

Siguiendo las indicaciones de López-Aranguren (1996), al definir los pasos analíticos a seguir para realizar un análisis basado en el Método Comparativo Constante (Strauss, 1967), en este espacio abordaremos el primer paso del análisis. La primera operación recomendada consiste en comparar la información obtenida, intentando dar un denominador común, más o menos conceptual, al conjunto de fragmentos que comparten una misma idea.

Este tipo de indagación se ha denominado "codificación abierta" debido a que el objetivo de la codificación es abrir la indagación. La codificación en este momento está enraizada tanto en los datos como en la experiencia que aporta el investigador. La codificación abierta fuerza al analista a fracturar los datos analíticamente.

El proceso de codificación abierta estimula el descubrimiento no sólo de categorías sino también de sus propiedades. Se abre un proceso de indagación axial para encontrar las propiedades de cada categoría además de propiciar el registro de las ideas que vayan surgiendo durante la codificación.

El resultado de este primer análisis se plasmará en una primera aproximación a la producción de los discursos que nos permita reconstruir los marcos de referencia mediante los que se ha construido el sentido. Mostraremos la evolución discursiva de cada uno de los grupos de discusión guiados por esta primera operación de análisis.

2. Teorías emergentes. Creación de nudos libres

Desde la primera lectura de los documentos las ideas que emergen nos han guiado en la organización de los datos de manera que el proceso y las técnicas de codificación se identifican. El programa NUD*IST NVivo nos ha permitido la creación de un proyecto para cada uno de los grupos realizados. Hemos decidido mantener, en principio, ambos proyectos por separado, con la intención de otorgar un espacio propio para las peculiaridades de cada grupo, tanto en relación con las características específicas de los participantes en cada uno de ellos, como en relación con la construcción concreta de cada uno de los discursos producidos.

A partir de estos proyectos hemos comenzado una fase de exploración en la que se han generado los nudos libres, entendidos como el conjunto de párrafos referidos a una misma idea general y que se crean de manera inductiva desde la lectura de los datos sin atender a una categorización previa. La comparación constante de la información obtenida, la formulación de preguntas, las referencias conceptuales de nuestro marco teórico, las creencias de la investigadora y las anotaciones de las ideas que iban surgiendo en el

proceso de indización han sido los elementos que nos han permitido la elaboración de un primer sistema de nudos libres.

El proceso de codificación en vivo permite la anotación de memos que facilita el registro de las ideas emergentes. Las preguntas que se generaban a lo largo del análisis han sido igualmente anotadas para intentar posteriormente encontrar respuestas y facilitar las conexiones entre los diferentes temas que han surgido.

Cada uno de los grupos de discusión ha sido tratado de manera independiente, para respetar todas las peculiaridades que pudieran darse en el desarrollo y la construcción de los discursos. En el momento de la codificación libre, hemos procurado mantener el procedimiento de focalización emergente, sin dejarnos llevar en el segundo grupo codificado por la codificación realizada en el primero.

La codificación libre ha dado como resultado la creación de 21 nudos libres en primer proyecto (grupo 1) y de 22 en el segundo (grupo2). Como es natural algunos de los nudos abiertos coinciden en ambos proyectos (ANEXOS 4 y 5). Los objetivos, la metodología, la evaluación, la formación, las diferentes valoraciones etc., son temas comunes en ambos grupos. Sin embargo hemos encontrado una ventaja en esta forma de organización de los datos en dos proyectos independientes, la posibilidad de poder comparar los diferentes tratamientos que se hacen de un mismo tema en cada uno de los grupos. Lo ilustraremos con un ejemplo: el tema de la formación ofrece diferencias significativas en los enfoques de cada grupo. Para el grupo formado por maestros con más años de experiencia apenas tiene importancia, hablan sólo de la formación permanente y lo relacionan en general con la obtención de recursos, sin embargo entre los participantes del segundo grupo cobra gran relevancia y debaten ampliamente sobre la idoneidad de la formación inicial recibida. Gracias a esta organización podemos, desde este momento del análisis, ser conscientes de estas y otras diferencias.

Por otra parte existen preocupaciones específicas de cada uno de los grupos que se mantienen claras en la visión de la investigadora por estar en proyectos diferentes, y ayudan a interpretar las diferentes concepciones de los participantes en cada uno de los grupos realizados. Asociamos desde este momento temas como la ratio, o si la música debe ser para todos con el grupo de maestros con más de cinco años de experiencia; temas como la inestabilidad laboral, la unión para la lucha o la relación de la música con los medios de comunicación con el grupo de maestros más jóvenes.

De cualquier manera hemos procurado durante la creación de los nudos libres de ambos proyectos que fueran los propios textos, o sea, las voces de los participantes, los que nos indicaran el camino a seguir a la hora de organizar la información.

3. La secuencia de producción de los discursos

Una vez realizada la codificación libre de cada uno de los grupos de discusión, y con objeto de reconstruir los marcos de referencia mediante los que se ha construido el sentido, intentaremos en este espacio realizar una primera aproximación a las visiones del profesorado desde el marco "natural" donde se produjo el discurso.

En línea con las técnicas de análisis propuestas por Verón (1993), y Martín Criado (1991 y 1997), pretendemos analizar el discurso como acontecimiento producto de una determinada situación social. Hemos tratado de buscar los esquemas de interpretación a partir de los cuáles los sujetos dan sentido a su propia experiencia. Para realizar con éxito este tipo de análisis es necesario que el analizador haya estado presente en la realización de los grupos, condición que en nuestro caso se ha cumplido sobradamente por ser la propia investigadora la encargada del diseño y realización de los mismos.

En este espacio, vamos a ofrecer una primera aproximación al contenido del discurso producto de cada uno de los grupos realizados. Trataremos de mostrar cuál ha sido la evolución de cada discurso, teniendo presente que esta evolución puede responder al hilo argumental que relaciona el tema en debate con lo dicho en un momento anterior, situándonos en un "plano sintagmático" o por el contrario, se puede dar un salto y comenzar a hablar de otro tema aparentemente no relacionado con lo que se produciría un salto a un "plano paradigmático". Partiremos de la base de que las relaciones que se establecen entre los discursos no son aleatorias, sino que responden a un porqué que tendrá que ser interpretado al analizar el discurso.

No buscamos en este momento un análisis detallado, sino por el contrario pretendemos ofrecer una primera visión general de lo temas "importantes" para los participantes señalando las relaciones entre los mismos. Se trata de dar una mirada general a la evolución del discurso, para posteriormente proceder al análisis pormenorizado del contenido de cada uno de los temas que se han abordado.

Para la realización de este primer análisis nos hemos servido de una de las muchas posibilidades que el programa NUDIST Vivo nos ofrece. Una vez codificados los documentos de manera libre y habiendo agrupado los temas en los correspondientes nudos, el programa nos permite visualizar en la pantalla el total del discurso, en la zona de la izquierda, mientras nos muestra a la derecha la codificación realizada, indicándonos los párrafos que hemos incluido en cada nudo y el título que hemos adjudicado a cada nudo (ANEXO 6). Con esta estrategia hemos podido ir comprendiendo, a través de una lectura detenida, el orden de aparición de los temas, las relaciones que se establecen entre ellos, los temas que se encadenan de manera sistemática y las reacciones de los participantes ante una determinada temática.

En un primer momento pretendimos realizar un listado del orden de aparición de los temas pensando que esta estrategia nos aportaría alguna clave. Sin embargo, a medida que avanzábamos en la realización del listado de temas del discurso correspondiente al primer grupo, fuimos observando cómo se producían relaciones persistentes entre la mayor parte de ellos resultando difícil a través de este listado llegar a ninguna conclusión. En el caso del segundo grupo, los temas iban apareciendo de una manera más organizada y sistemática, en bloques más o menos extensos; a pesar de esto decidimos continuar con la estrategia usada para la comprensión del primer grupo, por considerar que nos aportaba una interesante riqueza.

Para lograr nuestro objetivo de presentar una primera aproximación al desarrollo del discurso, decidimos optar por ir leyendo detenidamente la transcripción realizada con la vista simultánea de los códigos temáticos establecidos (ANEXO 6) realizando una comparación entre los códigos, los participantes y el discurso. De este modo fuimos elaborando un documento que refleja a "grosso modo" la evolución temática concreta de cada grupo de discusión.

3.1. Grupo 1: La experiencia en el aula

En primer lugar recordar que a la cita acudieron siete profesores de los diez inicialmente citados, cinco mujeres y dos hombres, puntualmente y con muy buena disposición. Todos contaban con una experiencia docente mayor a diez años. Algunos de ellos habían ejercido la docencia como generalistas con anterioridad. La formación inicial procedía, o bien de los cursos de habilitación o de haber cursado algunos estudios musicales en el Conservatorio. También encontramos la combinación de ambas vías de formación. La participación de las profesoras fue más abundante seguramente debido a que superaban en número a los profesores.

La sesión duró algo más de dos horas desarrollándose de manera animada, sin apenas necesitar de la intervención de la moderadora ya que los temas "éticos" propuestos iban surgiendo de manera espontánea en el transcurso de la conversación.

Durante esta sesión de discusión, desde el planteamiento de la pregunta inicial hasta el final de la misma, los temas han ido apareciendo, evolucionando y extinguiéndose según una estructura que en ocasiones se repite, relacionada por una parte con las características particulares de los participantes y por otra con la relevancia que estos otorgan a los temas y las relaciones que establecen entre ellos.

La evolución temática del grupo de discusión formado por profesores con más de cinco años de experiencia, estuvo condicionada por su pertenencia al cuerpo de maestros con mucha anterioridad a la implantación de la LOGSE, momento en el que la Educación Musical se introduce de hecho en la Etapa Primaria.

El planteamiento inicial del tema, que recordamos era: la situación de la Educación Musical dentro del contexto social, resultó para los participantes demasiado amplio y manifestaron su inseguridad a la hora de abordarlo. Sin embargo, en el transcurso del discurso, se trató ampliamente apareciendo de forma continua las valoraciones que desde la sociedad, los padres y el resto del profesorado percibían.

"M1: Es que planteas una cosa tan grande y tan... que no sabemos por donde empezar porque yo por ejemplo nos veo como muy preocupados por la escuela, por la música, por el espacio, por el horario, por la evaluación, pero a lo mejor no somos conscientes del tema que tú planteas, de la importancia de la música a nivel social..."

(Grupo 1, párrafo 4)

Las primeras manifestaciones se realizaron en la línea de valorar positivamente la situación actual de la Educación Musical tomando como marco de referencia la ausencia de la misma antes de la implantación de la LOGSE, y señalando el progresivo interés de padres, profesorado y alumnado por participar en las actividades musicales que desde el centro se organizan.

A pesar del inicio del discurso con carácter positivo, no tardó en aparecer la confrontación de posturas, surgiendo la voz de una profesora que señalaba el lugar que, a su entender, está ocupando la música en relación con otras materias además de evidenciar la falta de atención por parte de la administración y la escasa consideración que la sociedad le otorga:

"M3: ...en todo momento la música ha sido lo último, ha estado por detrás de la religión que no tendría ni que estar en los centros bajo mi punto de vista, está por detrás de la educación física y no digamos por detrás del inglés (...) a mí me da la impresión de que la Educación Musical ha sido un auténtico "pastiche" lo que ha querido hacer la administración con eso que tenemos, y a nivel social si hablamos en general yo creo que no está ni muchísimo menos considerada."

(Grupo 1, párrafo 7)

Esta confrontación provocó el inicio de un intenso debate a partir del cuál los participantes comenzaron a detallar los aspectos más destacados de su trabajo con el fin de alcanzar una visión consensuada de la valoración real que ellos percibían.

Partiendo de las situaciones particulares de cada uno, el discurso va evolucionando contrastando las diferencias específicas de cada centro y buscando la manera de, a partir de las propias experiencias, encontrar un espacio de interpretación común. Esta tarea no parece fácil, debido por una parte a las claras diferencias que manifestaban sobre las condiciones en las que cada uno estaba desarrollando su labor, y por otra, a los marcos de referencia individuales.

"M3: Pero tú misma me das la razón, no deja de ser una valoración utilitarista de la asignatura, la valoran porque luego en secundaria van a estar bien preparados pero no la valoran en sí."

(Grupo 1, párrafo 23)

"H1: No, no nos damos por satisfechos pero que tampoco hay que ser tan tremendista poquito a poco..."

(Grupo1, párrafo 27)

Una vez aclaradas las posturas personales, y aceptados los roles que cada uno intenta desempeñar en función de sus particulares enfoques, los temas se van desarrollando progresivamente dentro de un entramado denso. La descripción de sus realidades individuales, les va llevando a analizar y debatir las dificultades cotidianas con las que se encuentran, buscando la manera de hacer ver a los demás participantes cómo estas situaciones y la superación de las mismas, evidencian una mayor o menor consideración de la Educación Musical por parte de la sociedad en la que viven, entendiendo por sociedad tanto el marco general como la administración, los padres y el resto del profesorado.

Parecen estar de acuerdo "a priori" del esfuerzo que tiene que llevar a cabo el profesorado para desarrollar todas las posibilidades de una asignatura que consideran compleja, que puede aportar grandes beneficios a la formación integral de la persona. Además valoran muy positivamente los logros alcanzados a pesar de los inconvenientes haciéndose responsables directos de su situación.

"M2: Tienes que usar miles de recursos para que con esos grupos tan heterogéneos puedas alcanzar alguna cosa, es decir que participen, que se muevan, que lo vivan es muy difícil...es decir que no perdiendo de vista eso debemos de ser bastante optimistas porque si nosotros logramos aquello imaginaros si nos dan carta blanca ¿no?..."

(Grupo1, párrafo 40)

El horario asignado a la asignatura, el número de alumnos por grupo y la importancia otorgada a la Educación Musical a lo largo del periodo de escolarización (incluida la Educación Secundaria Obligatoria) son los primeros temas en aparecer a debate. A partir de la confrontación de diferentes puntos de vista, llegan a la conclusión, no explícita, de que es necesario analizar los objetivos para poder alcanzar un consenso razonable en relación con estos temas. Llegados a este punto, reconocen explícitamente encontrarse perdidos en cuanto a los objetivos de la Educación Musical en la etapa primaria, y se refieren directamente a otros espacios de formación musical con finalidades diferentes.

"H2: ...en la clase de música están integrados (...) es que además tienes todos los elementos que necesitas integrar para que se socialicen y demás entonces también estamos un poco perdidos en cuanto en tanto no sabes quizás el objetivo de decir: " bueno pues queremos unos músicos..."; creo que estamos perdidos en ese aspecto que es más socializante más de motivar"

(Grupo1, párrafo 45)

Asociado al tema de las dificultades en el trabajo y para tener claros los objetivos, aparece el tema de, hasta qué punto se está logrando una Educación Musical para todos o si, por el contrario, lo interesante sería llevar a cabo pequeños grupos para favorecer el desarrollo musical de algunos alumnos más interesados. La amplitud de objetivos propuestos por la LOGSE se valora positivamente para permitir el desarrollo de actividades de socialización importantes y que en otras materias consideran, cuesta más llevar a cabo.

"H1: ... el tema de que nos podemos sentir frustrados cuando no podemos lograr (...), la verdad es que hay que preguntarse eso ¿cual es el objetivo, qué pretende la música en la primaria?, ¿cuál es el objetivo de la música en la primaria?, pues si yo pretendo que mis niños salgan cantando a 4 voces pues me voy a sentir frustrado pero si me planteo otras cosa y como dice A. , yo estoy totalmente de acuerdo con eso, que vale para mucho más como de relaciones entre ellos..."

(Grupo 1, párrafo 52)

Se consigue consenso acerca del objetivo común de fomentar el gusto por la música, pero es un consenso más aparente que real y trae asociados temas como los contenidos, el horario, los valores educativos de la música, la continuidad en la Educación Secundaria Obligatoria etc.

"H2: Eso está muy claro todos queremos que a los niños les guste la música ese es nuestro objetivo,"

(Grupo 1, párrafo 53)

Nos parece significativo señalar, para la comprensión de la evolución del discurso, la permanente referencia a la escasez del horario que señala de manera continuada H2:

"H2: ...pero con una hora no se puede hacer nada, el problema que yo planteo es que, es una pena que perdamos cierta profundidad que podríamos tener en la música con más espacio con más horario porque podríamos profundizar en el lenguaje musical que es muy importante para conocimientos abstractos que luego les van a servir, tener más lenguaje musical, tener más movimiento, más audiciones, o sea cosas que les podrían servir a nuestros alumnos en otras áreas como inglés o a lengua o a matemáticas, todo eso nos lo estamos perdiendo por ofrecerles muy poco tiempo y que se quede solamente en una cosas lúdica."

(Grupo 1, párrafo 53)

La dedicación horaria a la Educación Musical será un tema que, a lo largo del discurso, traiga asociados otros temas recurrentes. En este momento puntual de la evolución de la discusión se relaciona, de manera indirecta pero intensa, con las posibilidades de control por parte del profesor de una materia que en general se puede percibir como algo lúdico exclusivamente, carente de seriedad, de profundidad y de continuidad dentro del currículo. M4 señala detalladamente sus logros personales en este sentido, y considera que conseguir el control de la clase, del orden y la disciplina favorece la valoración que tanto padres como alumnado tienen de la asignatura. Desde una visión personalista de su trabajo, informa a sus compañeros de las estrategias que utiliza en este sentido, considerando la Etapa Primaria como un tiempo global en el que se pueden lograr importantes objetivos a partir de un trabajo sistemático. El logro de objetivos concretos, para M4, irá progresivamente incrementando la valoración de la Educación Musical por parte de los padres. Nos parece igualmente significativa la asociación que hace de la valoración de la Educación Musical con el hecho de que se incremente el número de alumnos que optan por iniciar los estudios musicales en un conservatorio. En un posterior análisis detallado de los temas profundizaremos en estos y otros aspectos.

La inoperancia de tener como objetivo los aspectos lúdicos de la música queda patente con la intervención de M1 cuando puntualiza:

"M1: ...no me planteo sólo que los niños se lo pasen bien en la clase de música porque algunos se que no se lo pasan bien, que no se lo van a pasar bien, porque hasta la cosa más divertida que tú puedes hacerle hay niños a los que le encanta , que tocar el instrumento y hay niños que los aporrean, hay niños a los que les gusta moverse y a otros que les da una vergüenza que se mueren, hay quien le gusta cantar y hay otros que es que no les gusta cantar."

(Grupo1, párrafo 60)

El objetivo queda desplazado al mero hecho de poder realizar el trabajo independientemente del gusto de los alumnos, y a partir de este momento, se abre un debate para dilucidar hasta qué punto la música es considerada en la escuela como una "maría", volviéndose a asociar la valoración curricular con el control del alumnado.

La cantidad de contenidos que se deben impartir, y las ventajas que encuentran al tener un currículo con un marcado carácter abierto cuando lo comparan con el de otras disciplinas, se percibe como un aspecto positivo, y deja lugar a la entrada de otro tema significativo: los materiales curriculares, realizándose una valoración desigual de los mismos.

"M1: No sé como trabajáis vosotros yo antes trabajaba por libre y llevo dos años trabajando con un método que me gusta mucho porque es muy divertido y es un método que yo puedo hacer cada año las seis unidades didácticas que tiene y me da tiempo y canto villancicos y

canto para el día de la paz y IE enseñó y el himno de Andalucía y todo eso.

M5:(...) ellos mismos (los alumnos) son los que te van indicando si vas bien o no en cuanto a actualizar el programa y también hay muchas editoriales que nos van ofreciendo y vamos viendo y vamos tomando de una y de otra lo que más nos conviene."

(Grupo 1, párrafos 76-81)

Se retoma nuevamente el tema de la valoración social de la Educación Musical, en este caso, de la valoración que se percibe desde el resto del profesorado. La insistencia de M4 sobre su caso particular obliga a M3 a puntualizar:

"M3: ...no se trata de la valoración de la persona, yo creo que se trata de la valoración de la disciplina y la valoración de la disciplina no es lo que debería de ser."

(Grupo1, párrafo 90)

Llegados a este punto, y tras observar cómo se estancaba el diálogo en asuntos demasiado particulares, como moderadora, consideré oportuno introducir otro tema de interés para la investigación: la adecuación de los contenidos que se trabajan en el aula de música a la realidad social. Pude observar cómo, en torno a este tema, la conversación se abrió, hubo una participación generalizada, y se hicieron importantes referencia a los valores educativos de la Educación Musical. Todos estaban de acuerdo en que eran capaces de adecuar los contenidos a las demandas de la sociedad y comenzaron a centrar el debate en la importancia de la música como agente formador de la persona.

El consenso se expresaba ampliamente y comenzaron de nuevo a considerar la valoración de la Educación Musical por parte de los profesores y de la administración. Aunque persiste la discrepancia en torno a este tema, los puntos de vista se van acercando y la balanza se comienza a inclinar hacia la postura que señala la escasa valoración de la Educación Musical por parte de los diferentes agentes sociales, hasta el punto de que la persona más optimista en este aspecto afirma:

"M4: Es que hay gente que ve la botella medio vacía y yo suelo verla medio llena, entonces yo pienso que ya es un logro.

H1: Es un logro

H2: Pero hay que pensar en llenarla más no en vaciarla."

(Grupo1, párrafos 118-120)

A pesar de preguntarles por la evolución que como docentes han sufrido a lo largo de su trayectoria profesional, ellos siguen hablando de sus esfuerzos por lograr una mayor valoración. Dejan patente que, a pesar de haberse expresado como personas satisfechas con la consideración otorgada por la

sociedad a su labor profesional, se sienten poco valorados, a veces cansados de la lucha y sobre todo aislados e incomprendidos:

"M2: ...no es una cosa pasiva, yo no estoy hablando de tirar la toalla, yo estoy diciendo de no entrar al trapo, eso sí, es decir, es tu opinión estamos de acuerdo. Mientras yo opine y haga el trabajo y lo valore yo a mí lo que me digan me trae sin cuidado."

(Grupo1, párrafo 128)

H2 me pregunta: ¿Las condiciones laborales de los profesores de música es un tema que te interesa? Yo por supuesto le respondo que sí, y se abre un espacio lleno quejas, un relato de los inconvenientes laborales cotidianos del profesorado de música: el escaso horario, la falta de materiales, la cantidad de alumnos que ven cada semana, el esfuerzo que supone trabajar muchas horas como especialista cantando, bailando y tocando instrumentos, en definitiva el esfuerzo físico y mental que tienen que realizar:

"H2: ...el profesor de música acaba extenuado, pero en un mes está ya., no le pidas que haga maravillas porque es que... además es que mentalmente es que se agota, mentalmente, yo me encorseto en mis cosas que yo se, en mis cancioncillas y es que acabas físicamente extenuado, es que tenemos un problema físico."

(Grupo1, párrafo 135)

Hasta M4, que desde el principio se había posicionado como la más optimista, la que mejores condiciones laborales disfrutaba, la que había logrado una organización de sus clases satisfactoria y se consideraba muy bien valorada dentro de su centro se manifestó de acuerdo expresándose con estas palabras:

"M4: ...llegué con muchos años de profesión, con mucho dominio del alumnado y una asignatura que me gustaba pues fenomenal, pero yo ahora me empiezo a plantear, este tipo de vida ¿hasta cuándo puedo yo resistirla?, físicamente ahora estoy bien pero si un día tengo una recaída y me duele una pierna o el lumbago por la mañana es que soy incapaz de llevar la dinámica que llevo porque es a tope todo el día durante 5 horas y es verdad que desde el año pasado empecé a concursar a terapéutica y no es que me apetezca irme a terapéutica (...) La verdad es que la dinámica de trabajo es agotadora, es terrible, 500 alumnos tengo 500 y pico."

(Grupo 1, párrafo 136)

Lograr este momento de consenso permitió la aparición de un tema importante para el desarrollo de las tareas del profesorado, y que hasta el momento no se había planteado: la evaluación. Se abrió un espacio de debate muy rico donde intercambiaron estrategias y observaron cómo, las dificultades generales que habían manifestado incidían en este espacio haciendo especialmente difícil su labor. Hablar de la evaluación vuelve a poner de manifiesto las dificultades que encuentran en sus tareas cotidianas, relacionándose con los demás temas debatidos.

"M5: Y luego a la hora de evaluar, un generalista evalúa a su grupo, nosotros tenemos que evaluar a 300 niños.

H2: ¿Cómo lo haces con tanto niño?, yo ya os digo, yo hay niños que no me sé ni su nombre, porque los veo una vez, cada semana veo a tantísimos niños y hay veces que por lo que sea te coincide que llevas 25 días que no los ves por un puente o por lo que sea y entonces...

M4: Yo empiezo a llevar anotaciones de los niños desde que los cojo en infantil, desde las primeras cancioncillas que cantamos los primeros ritmos que hacemos..."

(Grupo 1, párrafos 137-139)

Ha quedado consensuado que la clase de música requiere un considerable esfuerzo y, como paliativo al cansancio que les producía el trabajo como especialistas, se planteó la posibilidad de compaginar esta labor con hacerse cargo de una tutoría. De este modo el intenso trabajo de las horas de Educación Musical se vería compensado con momentos de tranquilidad dentro de un aula con un grupo de alumnos conocidos. Esta solución no gustaba a todos. Algunos de ellos preferían, a pesar de todo, trabajar en todo momento en su faceta de especialista.

Tras escuchar detalles de las circunstancias personales de cada uno, y considerando agotado el tema anterior, decidí introducir otro de mis interrogantes previos: la formación permanente. Con respecto a este tema se produjo un consenso inmediato y todos consideraron que los conciertos didácticos a los que acudían con su alumnado y promovidos desde la Orquesta Ciudad de Granada eran un estupendo medio de formación para el profesorado. Se hizo igualmente mención de reuniones organizadas por ellos mismos en otro tiempo.

A partir de este tema se abrió un espacio muy participativo en el que retomaron de manera natural el tema de la evaluación pero siempre relacionado con los objetivos, las dificultades y por supuesto la valoración social.

El tiempo comenzaba a agotarse, y tras observar la repetición de los argumentos y los temas que se trataban, decidí no dejar pasar la ocasión de preguntar qué aspectos del currículo de música tenían prioridad a la hora de la práctica. Pude constatar la estrecha relación entre los temas tocados ya que a la hora de describirme las opciones predominantes en la organización de los contenidos se refirieron inmediatamente a sus condiciones de trabajo como agente determinante en la selección de los contenidos.

"M3: ...depende de las condiciones de trabajo que tengas si tienes que pasar todo el día en clase todo el día de un grupo a otro y no puedes llevar material evidentemente a lo que se le da importancia es al lenguaje musical, cuatro canciones de educación vocal y pare usted de contar..."

(Grupo 1, párrafo 192)

Señalaron además, en consonancia con lo que habían expresado hasta el momento, la necesidad de energía y juventud para el desarrollo de la docencia en Educación Musical, dejando claro que la actitud personal repercutía directamente en el trabajo cotidiano, y que esta circunstancia diferenciaba la Música de otras disciplinas.

"M4: Necesitan una persona joven con mucha energía y yo ahora mismo la tengo y también con entusiasmo con ganas porque tú puedes llegar y hacer un dictado con más o menos ilusión pero yo el día que voy deprimida pues ni me apetece cantar, ni tengo ganas, quiero decir que lo sacas y lo haces al final porque eres profesional."

(Grupo 1, párrafo 199)

Como cierre de la reunión consideré oportuno hacer referencia a la evolución de los discursos, comentándoles cómo había observado que aunque comenzaron haciendo un elogio de la situación de la Educación Musical, a medida que avanzaba la conversación se podía constatar que la situación no era tan buena como en un primer momento podía parecer. Esta puntualización fue bien acogida y con asentimiento:

"M2: Que hay una realidad que es aplastante, que la verdad es que ahí está, que la verdad es que estamos luchando, que el esfuerzo no se valora como lo que se lucha todos los días porque el que realmente está al pie del cañón de todos los profesores y todo el personal somos nosotros..."

(Grupo1, párrafo 210)

La sesión termina con una animada conversación donde cada uno de los participantes acaba de definir su postura personal. La transcripción de este tiempo es difícil debido a que como ya se ha roto el protocolo, todos comienzan a hablar a la vez, no obstante hemos podido recoger algunas de las intervenciones que nos van a ayudar a definir los diferentes roles asumidos por los participantes y que procuraron mantener y defender a lo largo de la discusión. El consenso se ha logrado en lo que respecta a la escasa valoración de la Educación Musical por parte de la sociedad, sin embargo queda sin definir una postura común de lo que es, a su entender, la finalidad última de la Educación Musical en la etapa primaria. Tampoco ha quedado consensuado hasta qué punto la responsabilidad frente al alumnado recae sobre los hombros del profesorado, o si por el contrario, habría que pedir cuentas a una administración que margina sistemáticamente las materias consideradas formativas a favor de las instrumentales.

3.2. Grupo 2: Los maestros noveles

Comenzaremos recordando que la composición de este grupo estuvo formada por nueve de los doce profesores citados, cuatro hombres y cinco mujeres. La experiencia docente en el caso de este segundo grupo no excedía de cinco años. La formación inicial de todos ellos procedía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada cursada en diferentes

promociones. Esta formación en la diplomatura de magisterio, especialidad Educación Musical se veía complementada por estudios musicales en el Conservatorio a través de diferentes ramas y niveles. Destacar que se encontraban representados maestros que ejercían la docencia en centros públicos, concertados y rurales. Esta circunstancia aportó una gran riqueza a la investigación.

Al comienzo de esta sesión, una vez agradecida la presencia de los participantes y puesto sobre la mesa el tema a debatir, se produjo un incómodo silencio. Incómodo sobre todo porque hasta el momento, y desde que llegaron los primeros participantes, la comunicación se había producido de manera fluida. Se daba la circunstancia de que algunos se conocían entre sí por haber coincidido en el periodo de formación inicial, pero a la hora de comenzar la discusión, tras haber conectado las grabadoras, parecieron sentir la necesidad de tener que decir algo importante y quedarse momentáneamente bloqueados.

Quiero señalar una peculiaridad en referencia a la distribución que realizaron del espacio alrededor de la mesa; todos los varones se acomodaron en un lado, mientras que las chicas se acomodaron en el ángulo diametralmente opuesto. A primera vista podría parecer que esta distribución obedecía simplemente a razones de género, sin embargo al evolucionar la discusión comprendimos que existían otras razones que explicaban esta situación. Los varones pertenecían a las dos últimas promociones en la Facultad, mientras que las mujeres habían concluido su formación inicial con anterioridad. A pesar de iniciar el debate con este aparente enfrentamiento, a lo largo del discurso comenzaron a encontrar otros espacios de relación verbal que permitieron el cruce de posiciones.

El hielo se rompió con una queja sobre la mala situación de la Educación Musical reflejada en la situación particular de una de las participantes. Los demás, a pesar de encontrarse en situaciones mejores, suscribieron las afirmaciones de M1 sumándose a la opinión negativa de la situación real de la Educación Musical en la etapa Primaria.

"M1: Yo tengo que decir con respecto a mí que no estoy trabajando como especialista, está la cosa así de bien, bueno he estado poco más de un año como especialista con tutorías, clases de apoyo. Creo que sería un buen tema a tratar que realmente no está funcionando la cosa ahora mismo, no se los casos que hay aquí pero por lo menos el mío, soy interina en primaria y la cosa está así de esa manera por ahora."

(Grupo 2, párrafo 7)

Por una parte consideraron que la mala situación de la Educación Musical era debida a la ocupación de los puestos de especialistas en Educación Musical por parte de personas con mucha antigüedad y escasa formación musical. Señalando que el profesorado habilitado, de mayor edad, había accedido a la docencia de la música, no por un genuino interés por la materia sino para lograr mejorar su situación geográfica:

"H1: Pero creo que eso viene por la gente que han metido dando música sin tener la especialidad porque lógicamente si yo quiero estar en Granada como fijo pues me meto en la especialidad que sea por tal de estar en Granada y eso es lo que ha pasado porque hoy en día tú no puedes estar en Granada porque está lleno de gente mayor que ninguno tiene la especialidad de Educación Musical, todos tienen como mucho que he tocado el pito en una banda (risas), es así de triste..."

(Grupo 2, párrafo 20)

Sin embargo se abre un frente de discrepancias en torno a este tema al indicar M1 la responsabilidad de la administración:

"M1: Pero no es culpa de los mayores tampoco, los mayores tienen familia y quieren estar en su casa el problema es que la administración."

(Grupo 2, párrafo 21)

La fluidez de la conversación se recuperó gracias al interés de los participantes en conocer las diferentes situaciones profesionales. Cada uno de ellos va relatando sus circunstancias y se interesan vivamente por las de sus compañeros. Este relato se intercala con algunas anotaciones a otros temas, como por ejemplo la valoración, produciéndose los descritos cambios a un plano paradigmático del desarrollo del discurso. La situación laboral de este grupo presenta una gran riqueza debido a la corta carrera docente de los miembros: interinidad, como nos ha contado M1; doble especialidad:

" M2: yo ejercito como especialista de Educación Musical y también soy de lengua extranjera entonces he estado dos años de música y los dos siguientes años me han mandado de Inglés pero he propuesto al colegio que a parte de Inglés dar música y me han dejado y entonces doy inglés y música pero es porque lo he propuesto."

(Grupo 2, párrafo 15)

Enseñanza concertada:

"M4: Pues todos los colegios públicos... ahora métete en un privado o concertado.

H2: También depende del colegio y la zona, yo conozco colegios privados que la música tiene una importancia grandísima.

M4: Sí, pero que es el mínimo porcentaje digamos la mayoría se rigen porque la dirección si es un colegio religioso es las canciones para las misas y punto y es que no hay casi ni aula para hacer..."

(Grupo 2, párrafo 30-34)

Centros rurales:

"H2: es imposible de que en cada aldea donde vayas a dar música haya un aula de música, haya un gimnasio, un salón de actos, vamos,

M5: Perdóname pero los rurales estamos mejor dotados que los no rurales. Yo cuando aprobé las oposiciones estuve en otro rural y el maletero del coche va cargado aunque no haya instrumentos para tener en todas las aldeas, este año suplí, estuve como especialista de música

pero estoy en una aldea de tutora también entonces ahí si hay instrumentos, luego hay otro de música que es el que va por todas las aldeas y entonces la situación de los colegios rurales es interesante lo del aula y eso."

(Grupo 2, párrafo 41-44)

Exigencias de trabajar en Educación Secundaria:

"H1:...el año pasado tuve un problema porque tuve primer ciclo de secundaria y no me gustan los de secundaria, entonces no te pagan en especial..."

(Grupo 2, párrafo 48)

Desde las perspectivas individuales nos van ofreciendo, entre todos, una visión bastante completa del panorama general de la Educación Musical dentro de nuestras escuelas. Cada uno de ellos describe las circunstancias que les parecen más significativas animados por el vivo interés de sus compañeros.

Una vez conocida la situación laboral de cada uno se centra el debate definitivamente en la escasa valoración de la materia. Comienzan a intentar delimitar las razones que tienen para sentir que la Educación Musical está poco valorada desde los diferentes agentes que configuran la vida escolar. Ya hemos señalado cómo se referían al escaso interés de un sector del profesorado. También se refieren a la administración que trata con discriminación a los especialistas en Educación Musical si se comparan con otras especialidades o con los generalistas:

"M2: Pero hay un problema, tu estás por ejemplo de baja en Inglés y al día siguiente, por ejemplo yo soy de inglés y me doy de baja y mañana hay un especialista de Inglés en el colegio, ahora para cubrir al profesor de música no te manda, o habiendo no nos manda hasta la segunda baja a nadie, con lo cual hay una discriminación total, el especialista de inglés es imprescindible y el profesor de música falta y a no ser que falte otro más mientras tanto va el de horario cero.

M4: El de inglés y el de Educación física son más imprescindibles siempre y si falta el de música como cualquiera sabe cantar puede sustituir al de música un día, una baja hasta la segunda..."

(Grupo 2, párrafo 25-26)

Analizan las posibles razones de la discriminación que sufre la Educación Musical y apuntan que el profesorado de áreas tradicionalmente marginadas como puede ser la Educación Física ha luchado para lograr mejoras significativas en la consideración de su materia. El éxito en esta lucha está provocado por la capacidad del profesorado de los diferentes niveles educativos de aunar sus esfuerzos y empujar todos en una misma dirección: la mejora de la consideración social de su materia. Hacen también notar cómo, incluso en el lenguaje que se usa para definir las actividades que se realizan en cada una, se pueden reconocer las valoraciones que de las mismas hace el profesorado y la sociedad.

"M2: no es que no haya aula de música es que la consideración que se tiene en música es mínima, es la maría, pero a colación de educación física, educación física esta en la misma situación pero los profesores de educación física han sacado educación física..., ya no es deporte ya es educación física y nosotros todavía diciendo música, navidad, villancicos no es Educación Musical o sea que realmente los de educación física se las han apañado les dan más horas, pero nosotros todavía no lo hemos conseguido.

H1: Pero los de educación física son gente unida pero música no."

(Grupo 2, párrafo 45)

La referencia a la soledad del especialista y a la falta de unión entre ellos para la lucha por mejorar las condiciones laborales y la valoración social del profesorado de música, van a ser temas tratados ampliamente y considerados importantes por la mayoría de los participantes. Uno de los participantes relata las dificultades que ha tenido que superar, sintiéndose desorientado, sin apoyo al ser obligado por el centro a impartir docencia de música en Secundaria Obligatoria.

"H1: ...como no tienes a nadie a quien recurrir ni nadie que te apoye pues entonces tienes que agachar la cabeza y decir: "bueno mi vida es mi vida y ya está". ¿Y con quién hablamos?,..."

(Grupo 2, párrafo 48)

Al hilo de esta cuestión M2 señala una realidad de la práctica profesional, el intrusismo. Desde la administración no se valora la formación específica que un maestro de música debe tener para afrontar la docencia en los diferentes niveles educativos.

"M2: Hay especialistas de secundaria entonces si nosotros nos quejamos..., yo he hecho conservatorio de música, pero hablamos de intrusismo que también hay de los que salen de conservatorio y se meten sin saber dar Educación Musical y didáctica a darnos a nosotros entonces pasa lo mismo si nos metemos nosotros en secundaria (Los demás afirman)"

(Grupo 2, párrafo 51)

La unión del profesorado les preocupa bastante. Desde los tiempos de estudiantes habían observado cómo los profesores universitarios de otras especialidades fomentaban entre el alumnado inquietudes de conquista de nuevos espacios apareciendo ante sus ojos como personas que luchaban unidas para lograr los mismos objetivos profesionales. Sin embargo señalan que entre el profesorado del área de música no percibían esta unidad.

"H1: Yo he tenido de libre configuración de educación física tuve muchas asignaturas y los profesores mismos de educación física se molestaban porque se viera así la cosa y ellos mismos se lo curraban, cosa que en Educación Musical es muy raro, muy raro y eso lo sabéis todos. Unión y decir " venga, hay que luchar, luchar más por la música", eso es lo que yo veía en educación física todos los días en los profesores y ellos mismos se molestaban."

(Grupo 2, párrafo 66)

A través de esta referencia a la facultad se introduce el tema de la propia formación inicial. Recordaremos que en el grupo formado por maestros con más de cinco años de experiencia la formación inicial fue un tema que no se trató en absoluto. Sin embargo en este segundo grupo, seguramente debido al poco tiempo transcurrido desde que terminaron el periodo de formación inicial, debatieron ampliamente sobre los aspectos más destacados de su propia formación. En esta primera intervención señalaron la distancia que existe entre las directrices que se marcan desde la formación inicial y las necesidades que ellos encuentran en la realidad de las escuelas:

"M1: Desde mi punto de vista la facultad está bastante alejada de la realidad.

H1: Yo lo veo así - (risas)

M3: Yo aprendí muchísimo, yo creo que donde más aprendí es aquí pero no tiene nada que ver con ser profesor de música, no estamos preparados - (los demás confirman lo que dice)."

(Grupo 2, párrafos 69-71)

Sí lograron estar de acuerdo con la idea de que se necesitaban más conocimientos prácticos de los recibidos, de la escasa valoración que tiene la diplomatura al considerar que "magisterio" era una carrera que podía acabar cualquiera, señalando además la escasa formación sobre evaluación y la poca relación que encontraban entre los conocimientos adquiridos y las exigencias de su práctica cotidiana como maestros.

"M1: Desde mi punto de vista la facultad está bastante alejada de la realidad.

H1: Yo lo veo así (risas)"

(Grupo 2, párrafo 68-71)

Se daba la circunstancia de que todos habían recibido su formación en el mismo centro. Contábamos con participantes de diferentes promociones y pudimos observar que existían diferencias significativas entre las percepciones de los miembros de distintas promociones.

"M2: ¿ Hemos hecho todos la carrera aquí?"

Varios: si"

(Grupo2, párrafo 115-116)

La valoración resultaba claramente divergente notando que disminuía a medida que iban pasando los años desde la implantación de la especialidad.

"H4: Lo que habláis de la formación que por ejemplo si hemos visto aquí las metodologías pero lo hemos visto todo a un nivel muy básico porque cuando yo me aprendí las metodologías de () y demás fue de la facultad porque yo recuerdo lo que era didáctica de la expresión por lo menos a nosotros nos tocaba una metodología la tenías que exponer un trimestre y las demás te las estudiabas en un folio que eran las ocho metodologías.

M2: Nosotros nos pasamos todo el tocho de cada uno y todos tenemos las fotocopias de todos que son los trabajos de todos..."

(Grupo 2, párrafos 149-150)

Mostraron acuerdo en dos aspectos de su formación; la escasa duración de los estudios y el que una parte significativa del alumnado accediera a los estudios de la especialidad sin poseer conocimientos musicales previos.

"M1: A lo mejor el problema es que magisterio es una diplomatura si hubiera más tiempo, si fuera una licenciatura habría más tiempo para estudiar mejor las cosas y no hacerlo todo de bulla y estudiarlo todo..."

M5: Es que el problema también es que en clase hay diferentes niveles

Varios: También

M1: Yo no entiendo como en tres años puedes salir preparado para dar clase de música en primaria si tu no tienes ni idea de música."

(Grupo 2, párrafos 152-154)

Las discusiones sobre la valoración de la formación resultaron ser de una gran riqueza que analizaremos con detalle más adelante. Añadir que realizaron una comparación muy interesante de su formación con las exigencias de la práctica docente.

Algunas de las dificultades que relatan, propias de su trabajo cotidiano, están relacionadas con los cambios de centro a los que se ven sometidos y saltan momentáneamente a este tema para retomar la discusión sobre su formación inicial. Durante el desarrollo de esta discusión sobre formación inicial, hay algunos intentos de tocar otros temas como los espacios, el horario, la edad idónea para comenzar la Educación Musical, pero el interés general sigue siendo intentar llegar a un acuerdo sobre la valoración que ellos mismos hacen de su formación.

"M1: Yo creo que para dar música en primaria, para hacer feliz a un niño dando clase de música no hay que ser tan instrumentista, sino que no te dé vergüenza cantar, que no te de vergüenza tocar la guitarra y tener unos mínimos conocimientos eso por supuesto

H1: Es que tú cuando entras de maestro tú no tienes que ser músico tienes que ser maestro y eso es lo fundamental es lo que yo digo , el problema de la facultad es que te preparan como músico y no como maestro

M4: Es que eso te lo da la práctica, tu tienes que saber adaptar los conocimientos que hayas adquirido y adaptarte a la situación."

(Grupo 2, párrafo 169-171)

Atendiendo al interés que el tema suscita entre los participantes, pero observando que se está estancando les pido que hablen de la evolución profesional que han sufrido partiendo de esta formación al entrar en contacto con la realidad escolar.

El discurso a partir de este punto evoluciona permitiendo el debate sobre temas como la valoración curricular y los contenidos.

De nuevo se retoma el tema de la formación inicial, considerando que la falta de unión viene marcada desde sus tiempos de estudiantes. Ante tanta insistencia con la formación inicial, como moderadora les recuerdo que ya son maestros en ejercicio y que me gustaría conocer los aspectos propios de su práctica cotidiana.

Se centra el discurso sobre las dificultades de llevar la teoría aprendida a la práctica continuando con una comparación entre la situación de los centros concertados y los públicos.

Un amplio espacio de debate donde el desarrollo curricular cobra protagonismo: contenidos, objetivos, metodología, materiales curriculares, programación, evaluación. Intercambian con riqueza, opiniones, creencias, recursos y experiencias relacionando los aspectos profesionales con la valoración que de su trabajo reciben desde la sociedad y desde el resto del profesorado. Manifiestan interés por lograr una mayor profesionalización de su trabajo, insistiendo en la necesidad de lograr una mayor estabilidad para poder desarrollarlo.

"M2: ...yo creo que el problema que tenemos para no poder poner en práctica todo lo que queremos es que cada año nos vapulean de aquí allá con lo cual tu llegas a un centro y el primer año que más o menos te asientas, conoces a los niños, el ambiente..."

(Grupo 2, párrafo 77)

Se deduce de sus palabras que la amplitud del currículo de música, su carácter abierto provoca una situación que para ellos es incómoda. Debaten sobre la necesidad que sienten de tener unas pautas comunes de actuación. Reclaman que en música se cumplan condiciones similares a las de otras áreas de carácter instrumental. Además, en contradicción con esta idea, señalan que su objetivo fundamental es lograr que los niños y niñas disfruten en la clase de música.

*H3: Yo el objetivo fundamental es que el niño disfrute, disfrutar,
M5: Yo si salgo de la clase y los niños han disfrutado... hombre hay que dar un poco de lenguaje musical y eso pero mis clases las baso en eso en que los niños disfruten y se lo pasen bien.*

*M1: Yo creo que os agobiáis un poco algunos al decir que vine de otro maestro que no sé que habrá aprendido con él, pero si es que da igual, yo creo que da igual
(hablan todos, discrepan)*

H1: Si tienes una serie de criterios luego te llegas a una tutoría y tú sabes los criterios que tienes mientras que en música no, entonces yo lo que digo es que tú la puedes plantear como quieras porque para ser maestro tú puedes hacerlo como te dé la gana, pero siempre a partir de una serie de criterios que son elementales.

M2: Cierto

(hablan todos)

H2: Tú tienes las competencias curriculares mínimas en tu zona y tú tienes al final del ciclo que haber conseguido unos criterios mínimos, unas competencias mínimas con los niños en cambio en música no está legislado, no digáis que no, por lo menos a mí me ha pasado que yo he llegado y de lo que dio el año pasado la maestra de música a lo que estoy dando yo es blanco y negro pero no sólo la metodología que es tan valorable la suya como la mía pero por lo menos que yo sepa que cuando acaben el primer ciclo tengan unos contenidos mínimos.

M3: Es muy sencillo, lengua los niños no pasan a tercero si no leen bien, música..., o sea yo he tenido compañeras que me sorprenden porque me dicen " y le vas a suspender la música".

(Grupo 2, párrafos 178-184)

La discusión se vuelve insistente, el acuerdo es difícil de lograr:

"H2: Yo creo que no me habéis entendido o no, o yo que sé, yo no estoy diciendo que llegamos en un plan de amargarse de a cumplirlos (LOS OBJETIVOS) sino que estoy diciendo que por lo menos tendría que haber un mínimo, una orientación

Algunas mujeres: los hay

M2 y H1: No los hay"

(Grupo 2, párrafos 208-209)

Las opiniones sobre los objetivos y los contenidos mínimos a trabajar derivan la conversación hacia los materiales curriculares que proporcionan las diferentes editoriales. Señalan que este desconcierto se refleja en las enormes diferencias que encuentran en los mismos. Esta circunstancia provoca que en la mayoría de los casos terminen por prescindir de trabajar con "libro" aunque consideran que de cara a los padres la imagen de la materia disminuye al no ceñirse a los temarios propuestos por las editoriales.

"M1: Yo estoy como sustituta y yo tengo que adaptar mis clases al libro, pero yo hago la mayor parte de la clase práctica y los últimos 5 minutos son para rellenar el libro

H1: Tú coges San Pablo una editorial que yo creo que es una de las editoriales más fuertes y coges SM y SM parece que es para deficientes y San Pablo para superdotados por eso debería haber unos criterios.

M2: Pero el libro tú no lo utilizas de la pe a la pa, el libro tiene que ser una ayuda.

M2: Es que tienes que adiestrar a los niños para que le hagan ver a sus padres que el libro es una ayuda para ellos."

(Grupo 2, párrafos 214-220)

Al hablar de contenidos, cada uno expresa la organización que hace de los mismos, señalando que para ellos es importante que los niños no se aburran. Notamos también cómo parece haber cierta confusión entre contenidos y actividades.

"M3: yo hago 6 sesiones de cada unidad y cada sesión la dedico a una cosa, la primera a canto, la segunda a instrumento audición, danza, lenguaje musical y en la sexta meto algo de expresión corporal

H2: ¿Y no se te aburren?, si por ejemplo le dedicas toda la hora a cantar

M3: Que va, que va porque cantan y ahora lo hacemos en dos voces y ahora en tal y ahora saco voluntarios y ahora por grupos."

(Grupo 2, párrafos 230-232)

Pasan a hablar de un nivel diferente de los contenidos. Para ellos continúan hablando de contenidos sin embargo han comenzado a hablar de programación, de si están las programaciones reflejadas en algún documento. Destacar que a pesar de haber cambiado de plano, de los contenidos a la programación los objetivos no se tocan.

"M2: Los niños te pueden decir hemos aprendido las blancas el silencio de blancas y el no se qué, pero los niños mienten.

M5: Pero tú sabes más o menos por donde van

M1: De todas formas eso es una cosa que tenéis que hacer cada uno ¿eh?, programación es solo competencia de... yo, que he sido sustituta de música mucho, y nunca me la he encontrado.

H2: Pero las pedido alguna vez o no la has pedido

M1: Es que tiene que estar en el centro

M2: Pero es que la jefatura de estudios tiene la culpa porque ellos tienen que obligar a entregar

M5: La burocracia es..."

(Grupo 2, párrafos 247-252)

A instancias de la moderadora se abre un espacio para tratar sobre los valores educativos de la música, señalando aspectos como la socialización, la integración, la autoestima, el respeto... y se muestran de acuerdo en que la Educación Musical proporciona un espacio privilegiado para desarrollar gran cantidad de valores educativos.

"H3: Muchísimos desde una danza socializar a los niños, los niños que están más

M5:, pues se ha conseguido que llegue a la clase de música y me estén pidiendo baile y he conseguido también que el año pasado en el primer trimestre no había manera poner niños con niñas y que se cojan de la mano.

M2: Es que eso de poner niños con niñas cuesta

M1: yo puse niños y niñas y para mí fue el mayor logro de todo el curso, la clase entera veinte y picos niños bailando, además en esa edad que ya empiezan las vergüenzas

(Grupo 2, párrafos 261-264)

El respeto se destaca especialmente como un valor que recoge otros secundarios, y que se trabaja de manera natural gracias a la misma naturaleza de la música:

"M4: A mi lo que más me... y creo que engloba todos los importantes es el respeto, no sólo por lo que hacen los compañeros sino que ellos mismos se valoren y se hagan respetar ante los otros, luego la relación con el profesor pues evidentemente alrededor del respeto ya podemos llegar a cooperación, socialización, todos los demás porque los veo como un eje, como un punto de partida, vamos pienso que si se respetan entre ellos lo otro como que va un poco más solo."

(Grupo 2, párrafo 276)

Consideran que lo más importante, en su labor como maestros es educar a través de la música, por tanto relacionan este tema con los objetivos que pretenden alcanzar. Señalan, al igual que los maestros del primer grupo, que las características propias de la música, unido a la flexibilidad del currículo, proporcionan una importante ocasión educativa. Añaden además que aprovechar esta oportunidad va en función de los intereses del profesor.

"M5: En la clase de música puedes darle más importancia a trabajar más esos aspectos que estamos viendo que en una clase de matemáticas que te enseñan a sumar y a restar.

H2: También depende del quien dé la clase

M5: Sí depende pero en música se puede aprovechar un poco más."

(Grupo 2, párrafos 280-283)

Para este grupo de maestros, la interdisciplinariedad desde la clase de música se revela como un espacio de alto valor educativo, y que además, enfocada desde esta perspectiva, se podría incrementar el valor curricular de la materia.

"M2: Yo también he pensado que a raíz de música se podían dar todas las asignaturas, lo que es integrar en música todas las

M4: Es evidente que la música si te la tomas puede ser totalmente interdisciplinar, en lengua para una cosa en matemáticas para las fracciones por ejemplo, educación física todo lo que sea de expresión corporal, conocimiento del medio, pues ahí está la socialización, la cultura, es todo

M2: Es que es una maravilla yo por lo menos me he puesto de acuerdo todos los años con el profesor o profesora de educación física, con la de inglés porque soy yo, entonces siempre mezclo por lo menos música, inglés y educación física o lengua, matemáticas lo mezclo para hacer las unidades interdisciplinares"

(Grupo 2, párrafos 285-288)

Hablar de valores educativos les lleva a reflexionar sobre la importancia que los medios de comunicación tienen en la sociedad de nuestro tiempo. Considerando que la clase de música debería tener una importancia dentro del currículo proporcional a la importancia que la música tiene en los medios de comunicación. Indican que existe un claro desfase entre ambos espacios y se preguntan sobre la idoneidad del repertorio, además de intentar encontrar vías de unión que relacionen las músicas consumidas por el alumnado y el currículo oficial. Observan cómo, introduciendo en el currículo músicas que capten el

interés de los alumnos, pueden aumentar la motivación por el trabajo dentro del aula de música.

"M2: Yo creo que los medios de comunicación es tan importante en la música y luego a la hora de la verdad en el aula es tan poco importante y luego el profesor, a mí los padres me vienen a hablar de que sus niños como van en inglés y música nada.

M1: Los medios de comunicación tiene mucha importancia en la ideas de los chavales no?, de los 6 o 7 años ¿Vosotros lo contempláis en clase?

M4: Los medios de comunicación marcan mucho los gustos de los niños con Operación Triunfo... Se puede usar como recurso para trabajar"

(Grupo 2, párrafos 292-294)

El repertorio que usan en el aula es un tema que aparece asociado a los medios de comunicación. Nuestros jóvenes participantes están, al igual que los más mayores, interesados en acercar a sus alumnos a la música "cultura" occidental. Sin embargo podemos notar un mayor interés por introducir en el aula otros estilos musicales más cercano a los contextos de sus alumnos.

"H2: Es que casi siempre nos lo han metido como que rechazamos la música pop, la música actual y también se convierte en un recurso importante que podemos aprovechar.

M5: Yo me he encontrado también con niños que no quieren escuchar música clásica

M2: A Mozart y a Chopin porque les pones el Vuelo del Moscardón y les encanta

M5: pero yo el año pasado, este año como sigo con el mismo grupo no tengo ese problema, pero el año pasado al principio no querían escuchar música clásica, entonces la he utilizado, vosotros trabajáis con la música que os guste y yo también os pongo de esta música y compartimos."

(Grupo 2, párrafos 297-300)

Algunos participantes desarrollan su labor docente en centros rurales donde la fiesta del colegio supone un importante momento de encuentro social dentro de la localidad. Se debate ante el peligro de considerar que la clase de música tenga como máximo objetivo preparar las diferentes celebraciones. Nuestros maestros, procuran que, a pesar de respetar estos espacios festivos, no convertir este tema en el único objetivo de su tarea. Para lograrlo exponen diferentes estrategias y valoraciones.

"H2: Una cosa habéis dicho anteriormente lo de las fiestas, yo las fiestas tampoco las veo tan negativas, es verdad que son una sobrecarga para nosotros, allí la fiesta de fin de curso es la fiesta de la aldea y aquello es hasta que se pasa porque se traen hasta una verbena, un grupo y también tiene muchas cosas positivas, la verdad es que es una sobrecarga porque tienes que ir por las tardes al colegio pero cuando a mí me vino el director y me dijo que aquí lo más importante es la fiesta de fin de curso tú haces lo que quieras pero que la fiesta es porque aquí traen a un grupo ¡Vamos! Aquello era como una especie de cruces de mayo pero en pequeño

en la sede del centro y claro yo me asusté y todas las tardes ensayando tocando canciones con la flauta, bailando bailes modernos, bailes tradicionales y luego también los valores que trabajas también eso que los niños se sienten reconocidos por el trabajo, por el esfuerzo..."

(Grupo 2, párrafo 312)

Movida por el interés que los participantes en el grupo anterior (maestros con más de cinco años de experiencia) habían mostrado al hablar sobre las estrategias de control sobre el alumnado, decidí introducir el tema en este grupo. Me sorprendió constatar que, para los participantes de este grupo, carecía de valor significativo y lo desviaron hacia la idoneidad de trabajar en el aula con un instrumento u otro (flauta o carillón) y volvieron a hablar de las dificultades que encontraban a la hora de evaluar.

"M2: Pero tienes que..., yo por ejemplo tomo nota todos los días de clase. El primer año me acuerdo que llegué y dije: "la vin tengo que poner notas", notas trimestrales porque la nota es una actividad en la que tiene que estar presente unos criterios con respecto a los objetivos que has programado para ver si llegan o no y después saltar que el de plástica si que el de plástica no y el tutor que dice que pobrecito con la música y que su madre está preocupada y esa conjunción yo creo que es complicada yo creo que con lo que mejor se lleva es con la práctica pero yo ahí sí que veo una laguna de la facultad.

H2: Tampoco la evaluación es..., tú cuando conoces a los niños sabes que niño está aprobado o está suspenso, el día a día lo sabes con ellos porque se ve

M2: No, pero luego tú tienes que hacer el informe y se supone que tienes que poner los objetivos, los que han logrado y como no lleves un registro y yo si que veo una laguna en la falta de práctica real en la facultad."

(Grupo 2, párrafos 363-365)

Las necesidades de formación permanente fue también introducido por la moderadora. Las manifestaciones en este tema se expresaban en la línea de que para ellos era muy importante optar a una formación permanente de calidad, que posibilitara el intercambio y la comunicación entre el profesorado, y que aportara recursos prácticos para el trabajo en el aula. Demandan la necesidad de enfrentarse a nuevos retos formativos. Elevaron quejas sobre el poco tratamiento que desde los CEP se daba a los temas de Educación Musical que ellos necesitaban.

"M1: Yo creo que como especialistas de música deberíamos de hacer todos los cursos posibles porque

M4: Hombre necesidad siempre hay

M1: no sólo por necesidad es que aportan, yo por lo menos los que he hecho aportan muchísimo

H2: Siempre, para reciclarlos también

M4: siempre va a haber algo más siempre tienen un carácter práctico

M1: Es que te da muchos recursos

H2: Y te da un enfoque también"

(Grupo 2, párrafos 403-408)

Agotado el tema de la formación permanente surgió una conversación distendida sobre los aspectos que más preocupaban a cada uno. Después del rico debate, y tras haber conocido en profundidad las situaciones de cada uno parecían tener interés en aprovechar el momento para enriquecerse profesionalmente. Participantes que en principio se habían sentado, de manera simbólica, en frente de otros con los que parecían no tener afinidades, comenzaron a cruzar diálogos y a intercambiar información.

Surgieron en este espacio, sentimientos de soledad, incompreensión por parte de los otros profesores, de exceso de trabajo, y expresaron la dificultades que encontraban al tener que compaginar las clases de música con las tutorías. Los problemas de las escuelas rurales, las dificultades en los centros concertados y las molestias que les producía la falta de estabilidad. Debatían animadamente interrumpiéndose unos a otros, incluso hablando a la vez.

"M2: Lo que nos pasa es eso, que todo el que es profesor tutor tiene sus horas de... "periodísticas" y nosotros tenemos todas las horas cubiertas y aparte te implicas un montón fuera porque para preparar las clases de música yo sé que cuando uno es profesional y todo lo que sea la inspiración y la motivación de ir a la clase a improvisar está muy bien pero no se puede hacer y dependiendo de los días tú puedes movilizarte pero tienes que seguir más o menos unos márgenes y tenemos una cantidad de trabajo extra que tú te encuentras a la gente en la sala de profesores tomándose su cafecito y demás y tu estás corriendo de una clase a otra con los libros, la maleta."

(Grupo 2, párrafo 419)

Habiendo transcurrido más de dos horas de discusión solicité si querían añadir algo más referente a la Educación Musical. Con vehemencia un profesor solicitó hablar sobre el Conservatorio, afirmando:

"H1: Yo quiero hablar del Conservatorio, yo digo que el conservatorio está como la iglesia, tiene falta de reciclaje, hablando de la educación..."

(Grupo 2, párrafo 465)

El tema propuesto tuvo buena acogida entre todos, debido a que la mayoría cursaba o había cursado estudios en el mismo. Las valoraciones que se hacían no eran precisamente positivas, considerando que cuando algún padre pretendía llevar a sus hijos a uno de estos centros se veían en la obligación (desde su posición como educadores) de señalar ciertas cautelas, haciendo un esfuerzo para que con sus comentarios no se dañara el prestigio de la institución.

El tiempo estaba más que agotado, la conversación había sido intensa y gratificante, de todos modos la animada charla continuó por el pasillo. La valoración que hicieron los participantes sobre su experiencia dentro del grupo fue muy positiva.

Haciendo un repaso a lo sucedido, me gustaría destacar la profesionalidad que demostraron en el tratamiento de todos los temas. No escatimaron esfuerzos por hacerse entender, profundizaron en todos los aspectos que iban apareciendo, y mostraron en todo momento un gran interés por encontrar nuevas vías y soluciones a los problemas que se les presentaban.

Sus modos de expresión eran apasionados y sinceros, "poniendo toda la carne en el asador" y sin temer la crítica o la confrontación.

Demostraron valentía al hacer su valoración de la formación inicial recibida ya que nos encontrábamos en la Facultad donde habían cursado sus estudios y con una profesora de la misma como moderadora. Como más adelante veremos, todas las opiniones estaban sobradamente fundamentadas.

A pesar de haber manifestado discrepancias que han enriquecido el debate, terminan con la sensación de estar de acuerdo en los aspectos fundamentales. Parecen sentirse unidos por un afán común: mejorar su situación profesional en todos los sentidos. A pesar de los inconvenientes con los que se encuentran intuyen las líneas de actuación más inmediatas, y consideran este encuentro como una oportunidad para que, tras la reflexión, se comiencen a dar los pasos necesarios para lograr la deseada unidad que propicie la conquista de sus mejoras profesionales.

3. Nuestras primeras impresiones

Es imposible, en este punto, evitar una comparación entre las impresiones causadas por los diferentes enfoques obtenidos de los grupos realizados. Aunque dedicaremos un amplio espacio para tratar diferencias y similitudes, queremos destacar, en este momento del análisis, que la evolución de los discursos ha sido muy diferente en los dos grupos. Si observamos la línea argumental, podemos ver cómo en el primer grupo los temas se entrelazan densamente, tomándose y retomándose de manera casi obsesiva, producto quizás de posiciones personales muy definidas. Sin embargo en el segundo grupo, aunque se puede observar la insistencia en algunos puntos concretos, la conversación fluye de manera más abierta permitiendo la manifestación de posturas más flexibles. Las relaciones entre los participantes van variando en función de las temáticas, se unen y se separan en momentos puntuales dependiendo de las necesidades del debate. En el primer grupo, por el contrario, se evidencian desde el primer momento posturas muy marcadas, que aunque van buscando el acercamiento no renuncian a sus posiciones de partida.

Señalar también que hemos notado cierta complacencia en el discurso general que desarrollan los maestros más experimentados, felicitándose de los logros obtenidos y haciendo una referencia casi constante a un pasado donde la Educación Musical no tenía cabida; sin embargo los maestros noveles miran hacia el futuro de manera inconformista y con la esperanza de poder lograr una

mejor consideración por parte de los compañeros y de la sociedad ejerciendo una crítica constructiva que parte del afán por mejorar las propias situaciones.

La participación en función del género también ha sido diferente en cada uno de los grupos. Aunque en ambos casos la mayor participación corrió a cargo de mujeres, en el segundo grupo, los varones se expresaron más ampliamente que en el primero.

Hemos observado, desde este primer análisis, temas que han tenido un tratamiento divergente en cada grupo. Aunque en los dos grupos se percibe un vivo interés por iniciar al alumnado en el conocimiento y disfrute de las músicas propias de la tradición culta occidental, el grupo formado por los maestros noveles nos ha parecido más abierto a la hora de intentar introducir en el aula músicas propias de los contextos del alumnado. Igualmente han considerado que los medios de comunicación tienen una gran importancia en el desarrollo de los mundos musicales de sus alumnos y reclaman un mayor espacio para el tratamiento de los mismos dentro de la escuela.

El tratamiento de la propia formación inicial ha presentado también diferencias significativas. Los maestros experimentados no han reparado en su propia formación. En ningún momento ha sido puesta en cuestión, a pesar de ser conscientes de las diferencias que se pueden encontrar en la formación inicial del profesorado de música que accedió a la función docente con anterioridad a la implantación de las titulaciones de maestro especialista. Los maestros noveles han realizado una mirada crítica sobre la propia formación demandando la necesidad de actualización y de relación con la práctica real en la escuela.

La valoración del Conservatorio, como centro de formación musical ha sido igualmente diferente. Para el profesorado experimentado resultaba un orgullo que los alumnos de sus escuelas asistieran a estos centros. Sin embargo los maestros noveles realizan una crítica sobre los modelos educativos que se llevan a cabo en estos centros.

Al finalizar la sesión realizada con los maestros noveles, los deseos de comunicación entre ellos se manifestaron continuando la conversación durante un tiempo considerable en los pasillos, mientras que los maestros más experimentados se marcharon con rapidez. Sus actitudes confirman el sentido en el que se habían estado expresando: la necesidad de comunicación y de trabajar en equipo.

CAPÍTULO 10

LA VOZ DE LOS PARTICIPANTES

- 1. Introducción**
- 2. Organización de la información: creación del árbol de indización**
 - 2.1. Identificación y definición de los nudos de indización utilizados
- 3. La voz de los participantes**
 - 3.1. Grupo 1: La experiencia en el aula
 - 3.1.1. Nivel de participación
 - 3.1.2. Focos de interés de cada uno de los participantes
 - 3.1.3. Fracciones identificadas
 - 3.2. Grupo 2: Los maestros noveles
 - 3.2.1. Nivel de participación
 - 3.2.2. Focos de interés de cada uno de los participantes
 - 3.2.3. Fracciones identificadas
- 4. A modo de recapitulación**
- 5. Estudio de los principales focos de interés**
 - 5.1. Valor social
 - 5.2. Desarrollo profesional
 - 5.3. Ámbito escolar

1. Introducción

En este espacio pasaremos a un nivel más profundo de análisis. Atendiendo al esquema de análisis propuesto por Strauss (1987), iniciamos la integración de las categorías, entendiendo por integración la organización siempre creciente de los componentes de la teoría. La comparación constante de toda la información obtenida, no sólo genera categorías, sino también relaciones entre ellas. El establecimiento de las relaciones nos permitirá, en primer lugar relacionar la información obtenida en los dos grupos de discusión; en segundo lugar comparar dichas informaciones.

López-Aranguren (1996), recomienda para esta fase del análisis el trazado de esquemas gráficos. Es por tanto el momento de crear un árbol que represente las relaciones establecidas entre las diferentes categorías a partir de sus propiedades.

Esta nueva organización de la información nos permitirá realizar un análisis más profundo y enfocado desde diferentes ángulos. No queremos dejar de señalar que el trabajo analítico de integración de categorías y sus propiedades, no finaliza aquí, sino que continúa operando en los momentos siguientes de escritura y delimitación de la teoría (López-Aranguren 1996).

Para describir detalladamente todo el proceso y realizar una primera aproximación a la teoría sustantiva que el mismo genera, estructuraremos este espacio en los siguientes apartados:

En primer lugar mostraremos la organización que hemos realizado de la información obtenida en los dos grupos de discusión: esta información ha sido unida en un solo proyecto y organizada en un único árbol de indización que nos permite una visión general de las categorías identificadas. Pasaremos a continuación a definir las propiedades de cada una de las categorías expresando las relaciones que se establecen entre ellas. A través de gráficos y tablas la información contenida en cada uno de los nudos será fácilmente comprendida.

La organización de la información, nos va a permitir observar aspectos relevantes en el análisis de los grupos de discusión. Los participantes son esenciales en un grupo de discusión (Krueger, 1991) por tanto dedicaremos esta aproximación a analizar sus particularidades. Nos ocuparemos en primer lugar de revisar el nivel de participación de cada uno de ellos; en segundo lugar indicaremos los puntos del discurso que provocan el interés de cada uno, además de señalar las posturas dentro del grupo que adoptan.

Para estructurar este espacio nos ceñiremos al esquema usado en el anterior capítulo trabajando con cada uno de los grupos por separado. Un primer momento lo dedicaremos al grupo 1: "la experiencia en el aula",

analizando el nivel de participación, los focos de interés y las fracciones identificadas; repetiremos el proceso con el segundo grupo “los maestros noveles”.

Finalmente, para comenzar a situarnos en una perspectiva global de la realidad estudiada analizaremos los focos de interés de cada uno de los grupos realizando una comparación entre ambos.

2. Organización de la información: creación del árbol de indización

En este espacio mostraremos el proceso seguido para encontrar las relaciones que se establecen entre las diferentes informaciones indexadas. Hemos tomado la decisión de, a partir de este momento, unir los dos grupos de discusión en un solo proyecto de trabajo. Tras comprobar que una parte significativa de la información obtenida había sido indexada en nudos libres de características similares y tener muy claro cuáles han sido los procesos de producción de los discursos en cada uno de los grupos de discusión realizados, es el momento de realizar un análisis que parta de un planteamiento globalizador del tratamiento de la información.

Hemos creado un árbol de indización común que tiene presentes tanto las categorías comunes como las específicas de cada grupo, con el objeto de más adelante cruzar la información obtenida de los dos grupos y realizar un informe aglutinador. Somos conscientes de que, en algunos casos, determinados nudos de indización que en un grupo de discusión pueden ser significativos, en otros pueden carecer de información relevante. Esta circunstancia, en lugar de perjudicar el informe lo enriquece, dejando al descubierto las diferentes realidades estudiadas.

Para obtener una visión general de las categorías identificadas en este proyecto, hemos organizado la información indexada en vivo en los grupos de discusión en un árbol común, creado a partir de la reflexión sistemática y de la comparación constante de la información contenida en cada uno de los nudos libres. Al realizar una nueva lectura de la información organizada, alguno de los nudos creados en el primer momento de indización en vivo, han desaparecido, por no contener información efectivamente relevante, siendo los textos incluidos en estos nudos absorbidos por otras categorías con un carácter más genérico. En otros casos hemos tenido que realizar la operación contraria y desdoblar un mismo nudo general en dos o varios más específicos. Con esta operación el proyecto ha sido enriquecido desde el propio desarrollo del proceso permitiendo la inclusión de nuevos nudos según la demanda generada desde el análisis.

2.1. Identificación y definición de los nudos de indización utilizados

Como se puede observar en la figura 1, el árbol final de indización elaborado para realizar el análisis de los datos cualitativos se sustenta en un nudo raíz que hemos denominado *percepciones del profesorado*.

Este árbol se ha realizado a partir de la fusión de los árboles de cada grupo de discusión. Con este nombre, pretendemos dejar claro que el interés central de nuestra investigación está focalizado hacia las vivencias de los maestros y maestras de música. A partir de esta raíz común las percepciones se ramifican en tres nudos padres, que identifican a su vez partes muy significativas del discurso surgido de los grupos de discusión analizados, nos referimos a los nudos: valor social, desarrollo profesional y ámbito escolar. A partir de ellos se ha construido todo el resto del árbol utilizado para la elaboración del análisis y del informe de este proyecto.



Figura 1
Árbol de indexación

Nudo padre 1.- "Valor social" : recogemos en él toda la información recabada en torno a las valoraciones que en relación con la Educación Musical el profesorado especialista percibe desde los diferentes ámbitos sociales y desde el marco curricular. Además se contemplan las valoraciones referidas a la importancia de la Educación Musical en el desarrollo de las capacidades cognitivas y de socialización.

NUDO	IDENTIFICACIÓN	DEFINICIÓN
1.	VALOR SOCIAL DE LA EDUCACIÓN MUSICAL	Nudo organizador, sin información, que recoge las valoraciones percibidas desde diferentes ámbitos y sobre la importancia de la E. M. en el desarrollo de capacidades cognitivas y de socialización.
1.1.	Consideración social	Percepciones del profesorado acerca de la valoración que reciben desde los diferentes agentes, carece de información, organiza los nudos hijos.
1.1.1.	Compañeros	La consideración de la E. M. que el profesorado percibe desde los compañeros.
1.1.2.	Padres	La consideración de la E. M. que el profesorado percibe desde los padres.
1.1.3.	Alumnos	La consideración de la E. M. que el profesorado percibe desde el alumnado.
1.1.4.	Autovaloración	La valoración que el profesorado hace de la situación de la E. M.
1.1.5.	Administración	La valoración que el profesorado percibe desde la administración.
1.1.6.	Tipos	Nudo organizador de valoraciones con características peculiares.
1.1.6.1.	Positiva	Valoraciones positivas que no tienen cabida en los nudos anteriores.
1.1.6.2.	Negativa	Percepciones del profesorado de valoraciones negativas
1.1.6.3.	Evolución	Cambios que el profesorado ha percibido en la valoración de la E. M.
1.2.	Valoración desde el marco curricular	Evolución de la valoración de la E. M. con el desarrollo curricular y en relación a otras áreas curriculares.
1.3.	Valor de la E. M. para el desarrollo de las capacidades cognitivas	Importancia de la E. M. en el desarrollo integral de las capacidades cognitivas e intelectuales.
1.4	Valor de la E. M. para la socialización	Aportaciones de la E. M. a fomentar los valores de socialización del alumnado

Nudo 2.- "Desarrollo profesional": en este nudo vamos a agrupar la información referida a la situación profesional del profesorado. Abarca desde las valoraciones que hacen de su formación inicial y permanente hasta las dificultades que encuentran en su labor cotidiana con los sentimientos negativos que les provocan, pasando por la percepción que tienen del propio estatus profesional.

NUDO	IDENTIFICACIÓN	DEFINICIÓN
2.	DESARROLLO PROFESIONAL	Organiza la información referente a las percepciones del profesorado sobre su propio desarrollo profesional.
2.1.	Formación	Nudo organizador de los diferentes ámbitos de formación.
2.1.1.	Formación inicial	Percepciones del profesorado en relación a su formación inicial.
2.1.2.	Formación permanente	Necesidades del profesorado de formación permanente.
2.2.	Estatus profesional	Nudo organizador de los aspectos referidos a la percepción del estatus profesional por parte del profesorado.
2.2.1.	Inestabilidad	Refleja las vivencias de los maestros por la inestabilidad laboral.
2.2.2.	Corporativismo	Ideas del profesorado sobre la conveniencia de la comunicación entre ellos.
2.3.	Dificultades	Nudo organizador de los diferentes tipos de dificultades que el profesorado encuentra al realizar sus tareas cotidianas
2.3.1.	Físicas	Actividad física que supone la clase de música.
2.3.2.	Temporales	Horario adjudicado a la materia.
2.3.3.	Materiales	Dificultades que se experimentan en relación a los espacios y materiales
2.3.4.	Profesionalización	Acciones emprendidas y problemas que encuentran para desarrollar una adecuada profesionalización

Nudo 3.- "La Educación Musical en el ámbito escolar": este nudo organiza toda la información referente al desarrollo curricular, las cuestiones cotidianas referidas a las tareas de organización y gestión y las vivencias del profesorado sobre la música en los ámbitos extracurriculares, como las fiestas escolares y sus relaciones con otros espacios formativos musicales como los Conservatorios.

NUDO	IDENTIFICACIÓN	DEFINICIÓN
3.	ÁMBITO ESCOLAR	Organiza la información obtenida sobre las vivencias cotidianas del profesorado dentro de la escuela.
3.1.	Desarrollo curricular	Nudo organizador que recoge las vivencias del profesorado en la práctica curricular.
3.1.1.	Objetivos	Pensamientos del profesorado acerca de los objetivos.
3.1.2.	Contenidos	Pensamientos del profesorado acerca de los contenidos.
3.1.3.	Metodología	Pensamientos de los profesores acerca de la metodología.
3.1.4.	Evaluación	Pensamientos de los profesores acerca de la evaluación.
3.1.5.	Programación	Pensamientos de los profesores acerca de la programación.
3.2.	Organización y gestión	Nudo organizador que recoge la información referida a los aspectos organizativos de la vida cotidiana en la escuela y su repercusión en el aula de música.
3.2.1.	Espacios materiales	Necesidades de espacios y materiales.
3.2.2.	Horarios	Consideraciones acerca del horario adjudicado a la clase de música.
3.2.2.	Ratio	Repercusiones del número de alumnos y de la diversidad en el desarrollo del currículo de E. M.
3.2.3.	Disciplina	Problemas del profesorado para mantener el control en la clase de música.
3.2.4.	Tipología del centro	Repercusión de la tipología del centro en el desarrollo del currículo de E. M.
3.3.	Desarrollo extracurricular	Nudo organizador que recoge la información sobre aspectos extracurriculares que se relacionan con la clase de E. M.
3.3.1.	La fiesta escolar	Consideraciones del profesorado acerca de la repercusión de las fiestas escolares en el desarrollo del currículo de música.
3.3.2.	Conservatorio	Consideraciones del profesorado sobre el Conservatorio.

3. La voz de los participantes

Como nos indica Krueger (1991), los participantes son esenciales en un grupo de discusión y de todos los elementos es quizás al que se le suele prestar menos atención y el más infravalorado, por esto creemos que es esencial dedicar un espacio a la descripción y al análisis tanto de las características, rasgos y discursos particulares, como de las relaciones que se producen dentro del grupo y en función del desarrollo del discurso.

En un primer momento revisaremos el nivel de participación dentro del grupo de cada uno de los participantes con el objeto de mostrar el nivel de actuación de cada uno. Posteriormente analizaremos la predominancia de los discursos, así como los principales temas en los que intervienen cada uno de los profesores realizando una primera aproximación a los nudos que han sido tratados con mayor representatividad.

Finalmente, atendiendo al desarrollo del discurso, y una vez descrita la evolución del mismo, pretendemos en este espacio señalar las posturas específicas de los participantes en cada grupo. Es decir, basándonos en las actitudes más destacadas de cada uno de ellos intentaremos describir los diferentes enfoques, que de modo general, hemos percibido en relación con el tema de discusión. No queremos decir que cada enfoque tenga posturas contrapuestas con los otros en todos los temas, ni tampoco que los participantes agrupados dentro de un mismo enfoque coincidan en todos los planteamientos. Lo que sí hemos observado es que durante todo el discurso los diferentes enfoques se mantienen de una manera coherente, de acuerdo con la posición social que cada persona ocupa dentro y fuera del grupo. Cada participante ha "negociado" desde su particular visión de la Educación Musical cada uno de los temas tocados en el transcurso de la sesión.

La estrategia metodológica que hemos seguido para desarrollar este espacio ha sido la siguiente: en un primer momento hemos pedido al programa que nos realice una búsqueda de las diferentes intervenciones realizadas por cada uno de los participantes, hemos creado un nudo denominado "participantes" en cada proyecto del que hemos derivado tantos nudos hijos como participantes teníamos en cada grupo. Con esta estrategia hemos logrado dos objetivos; en primer lugar podíamos acceder fácilmente a los discursos individuales y en segundo lugar nos permitía comparar la información indexada en cada uno de estos nudos entre sí y con todos los demás nudos libres creados anteriormente.

Acceder fácilmente a las diferentes organizaciones de la información nos ha permitido comparar y relacionar unos aspectos con otros (discursos individuales, temas tratados, orden en que aparecen y relaciones entre ellos, características personales de los participantes, etc.,...) de manera que tras una lectura detenida y la realización de las comparaciones pertinentes hemos encontrado los puntos de encuentro que han definido las diferentes posturas que a continuación definimos.

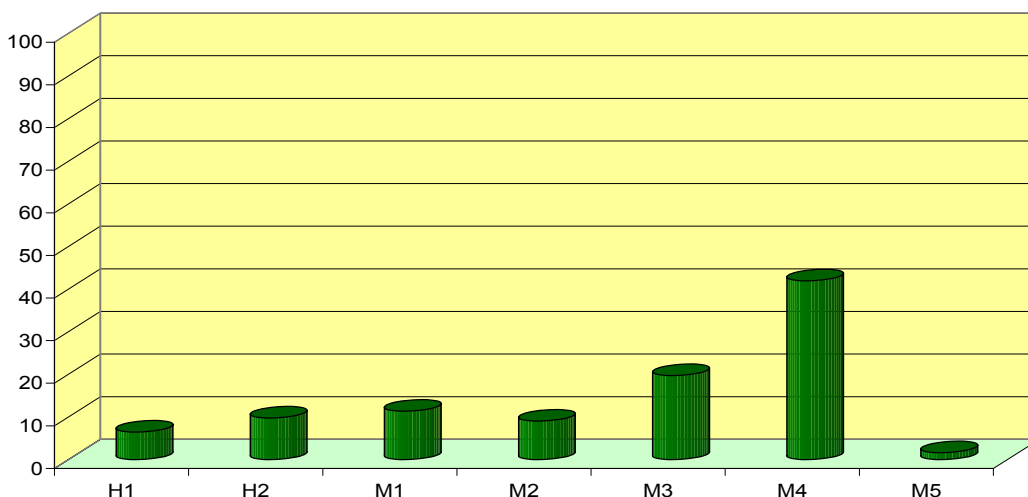
Hemos optado por mantener el formato de redacción por grupos de manera independiente, en un primer espacio realizaremos todos los pasos referentes al grupo 1 para posteriormente analizar el grupo 2.

3.1. Grupo 1: la experiencia en el aula

3.1.1. Nivel de participación

En la gráfica 1 podemos observar la participación de los miembros de este grupo de discusión, y contemplar cómo una de las componentes del grupo apenas participó. No obstante en la hoja de recogida de datos que al finalizar la sesión le facilitamos, consideró su asistencia al grupo de discusión como una experiencia altamente positiva, al igual que el resto de los componentes. La escasa participación verbal de este miembro se vio compensada por continuas señales de asentimiento que otorgaba sobre todo a M1 y M2 por lo que hemos incluido su participación en la postura que más adelante describiremos como "buscando el equilibrio".

Porcentaje de Participación (Grupo 1)



Gráfica 1

Como muestra la gráfica 1, M4 monopolizó gran parte del discurso, describiendo detalladamente su situación y extendiéndose en largas explicaciones acerca de cada uno de los temas tratados. Su postura se definió desde un primer momento, siendo apoyada por H1 que solía asentir a la mayoría de sus intervenciones, esta circunstancia animaba a M4 a continuar con sus explicaciones. M3 no tardó en darle una contundente réplica a su discurso haciendo notar las dificultades a las que se enfrentan los profesores de música y alegando que el discurso de su compañera era excesivamente personalista y no reflejaba la realidad de la mayoría del profesorado. En este punto, coincidido con M3 en la observación que hizo a M4, su personalismo se demostraba, además de en el contenido del discurso, en el uso continuo que hacía de la palabra relatando con detalle los aspectos profesionales y describiendo su situación concreta como un modelo de excelencia.

Tras observar el nivel de participación de este grupo, reconozco la necesidad de haber intervenido en más ocasiones para reconducir el diálogo, pero desafortunadamente, en el momento del desarrollo de esta sesión de discusión, estaba demasiado influida por las teorías que recomiendan la mínima intervención del moderador. Por otra parte iba observando que los temas se presentaban de manera espontánea y tomé la decisión de dejar fluir el diálogo de la forma más natural posible. El nivel de participación de los demás resultó más equilibrado y refleja el sistema dialogado y democrático de sus intervenciones. Posteriormente analizaremos la predominancia de los discursos, así como los principales temas en los que intervienen cada uno de los profesores.

3.1.2. Focos de interés de cada uno de los participantes

A continuación vamos a realizar una primera aproximación a los nudos que han sido tratados con mayor representatividad en los discursos de cada uno de los participantes, señalando el número de intervenciones sobre el mismo, y el tanto por ciento de discurso que supone, atendiendo al número de caracteres de dicha intervención. Esta primera aproximación numérica posteriormente será enriquecida desde el análisis del contenido de dicho discurso, pero que nos irá acercando al conocimiento la realidad de cada maestro y maestra en función de sus atributos.

Discurso predominante de H1

Recordaremos que H1 es un hombre que desarrolla su labor docente en un centro normalizado del cinturón de la capital, que accedió a la docencia desde el campo de la pedagogía terapéutica; más adelante por poseer estudios musicales de grado medio en el Conservatorio, se habilitó como maestro especialista acumulando diez años de docencia en la especialidad y dieciséis en general. En una primera aproximación, podemos señalar que este participante ha intervenido un total de 23 veces, distribuyendo su discurso en los nudos que aparecen en la tabla 1.

DISTRIBUCIÓN DEL DISCURSO DE H1		
NUDOS	nº intervenciones	% discurso global
DESDE EL MARCO CURRICULAR	1	5
PARA EL DESARROLLO DE CAPACIDADES	1	18
PARA LA SOCIALIZACION	1	10
COMPAÑEROS	2	30
PADRES	1	14
ALUMNOS	1	20
AUTOVALORACIÓN	3	2
EVOLUCION	3	14
CONSIDERACION SOCIAL	5	7
FORMACION/PERMANENTE	1	7
OBJETIVOS	1	7
CONTENIDOS	2	2
METODOLOGIA	1	3
Participación total en el grupo	23	6

Tabla 1

Entrando en un análisis más profundo de su discurso, señalamos que ha vivido la llegada de la música a la escuela, y valora muy positivamente esta situación. Considera que es una evolución en continuo avance y que se va dando progresivamente en todos los centros

"H1: ...en mi caso y en casos que conozco la música partiendo de 0 en el centro ha ido adquiriendo su sitio y realmente un sitio importante, que requiera mucho sí y yo eso lo estoy viendo casi, casi en los centros que conozco que la música va a más..."

(Grupo 1, párrafo 10)

Recuerda su época de estudiante y reconoce que no se impartía la música con seriedad. Siente la música en la escuela como un punto de partida para iniciar una relación del individuo con la música. Como una ocasión para detectar las condiciones musicales del alumnado y enfocar unos posteriores estudios en otro tipo de espacios formativos.

"H1: ...de vez en cuando cantábamos y hacíamos cuatro cosas y lo pasábamos bien pero de ahí a más no, hoy día hay chiquillos que se están interesando, a mi me pasa y creo que a más gente, y los padres se están interesando en cómo pueden continuar, al niño le gusta mucho la música, tiene cualidades ¿Cómo puede...? y si no hubiese habido música en la escuela esos chiquillos no hubieran conocido la música."

(Grupo 1, párrafo 10)

Pretende inculcar en sus alumnos el amor por la música, sin perder de vista la posibilidad de profundizar en el futuro desde el punto de vista individual. Considera la clase de música como una importante ocasión positiva de integración social dentro de la escuela, sin ser este su objetivo fundamental.

"H1: ...lo veo yo, muy importante, no el hecho de lo que vayan a aprender en ese momento pero el hecho de la relación y de que unos alumnos que están considero que marginados un poco en el colegio se integren, el hecho de la clase de música también da pie a muchas más cosas, entonces el objetivo mío en la clase de música fundamentalmente es que los niños conozcan un poco y amen la música, que les guste la música yo creo que ese es un objetivo fundamental, que disfruten la música eso después da pie en un futuro a que haya una relación más profunda del individuo con la música."

(Grupo 1, párrafo 52)

Vivencia la etapa primaria como un todo global. Desde este punto de vista el horario adjudicado a la materia es suficiente para lograr los objetivos de etapa que se propone.

"H1: ...a partir de cuarto ya puedo montar, hacer unos montajes instrumentales con las pequeñas partituras y la mayoría son capaces de seguirlas y hacemos unos montajes interesantes, se saca, se saca provecho de esa hora."

(Grupo 1, párrafo 79)

Su interés se centra en acercar las músicas de la tradición culta occidental al alumnado y señala que necesita contextualizar algunas de las canciones populares que trabaja en el aula para que los chicos y chicas puedan comprenderlas.

"H1: Pero si ven un anuncio de televisión y sale una música que no saben si es de Mozart o de Beethoven y la han trabajado dicen: "mamá esa es la canción que nos han enseñado"

(Grupo 1, párrafo 96)

"H1:... de hecho yo tengo que explicarles estas situaciones sobre la letra que sepan, que no tiene nada que ver con lo que viven ahora."

(Grupo 1, párrafo 133)

No expresa necesidades de formación permanente, se siente satisfecho con lo que queda de unos grupos de trabajo que organizaron hace años, recién habilitados, y que en la actualidad están disueltos.

Discurso predominante de H2

Nos encontramos con un hombre con doce años de experiencia en el área de Educación Musical, que accedió a la función docente por concurso oposición, motivado por los conocimientos musicales que había adquirido en cuatro años de estudios musicales en el conservatorio en la especialidad de guitarra. El número total de intervenciones de este participante ha sido de 61, que hacen referencia a los nudos que aparecen en la tabla 2.

DISTRIBUCIÓN DEL DISCURSO DE H2		
NUDOS	nº intervenciones	% discurso global
DESE EL MARCO CURRICULAR	4	5
PARA EL DESARROLLO DE CAPACIDADES	2	13
PARA LA SOCIALIZACION	3	19
AUTOVALORACIÓN	4	6
NEGATIVA	5	44
EVOLUCION	1	0
CONSIDERACION SOCIAL	7	7
FORMACION/PERMANENTE	1	5
DIFICULTADES/FISICAS	4	22
TEMPORALES	1	58
DIFICULTADES/MATERIALES	1	42
DIFICULTADES	5	18
OBJETIVOS	2	11
CONTENIDOS	3	11
METODOLOGIA	2	6
EVALUACION	3	7
ESPACIOS Y MATERIALES	1	16
HORARIO	8	33
RATIO	4	18
Participación total en el grupo	61	10

Tabla 2

Pero analizando su discurso podemos ver que se siente demasiado limitado a la hora de ejercer su docencia en la escuela Primaria. El escaso horario en relación con la cantidad de contenidos que él quiere desarrollar y la cantidad de alumnos con los que trabaja cada semana. Ambas circunstancias le impiden desarrollar su docencia con la amplitud, el rigor y la profundidad que él quisiera.

"H2: De todas maneras yo pienso que en la escuela tenemos muchas limitaciones, tenemos unos problemas muy grandes en cuanto por ejemplo a horario, el horario es muy limitado, en una hora aprender lenguaje, aprender movimiento, aprender dramatización todo eso es imposible, y el segundo es la cantidad de alumnos que tenemos, o sea una enseñanza personalizada es 0 en mi colegio que tenemos dos líneas pues pasan una cantidad de alumnos que incluso ya hasta para aprenderse el nombre de tanto alumno pues.. a mi me cuesta trabajo"

(Grupo 1, párrafo 33)

Se manifiesta desorientado en cuanto a los objetivos a lograr en la etapa primaria y los valores de socialización no le parecen un objetivo suficiente. Espera que sean otras instituciones las que se ocupen de la formación musical de los dotados.

"H2: ...estamos un poco perdidos en cuanto en tanto no sabes quizás el objetivo de decir: " bueno pues queremos unos músicos..." , creo que estamos perdidos en ese aspecto que es más socializante más de motivar porque , claro, con una hora semanal, con las limitaciones que tenemos de horario y de espacio que muchas veces no tenemos ni aula de música siquiera y tan numeroso es nuestro alumnado que lo único que podemos hacer es intentar que les guste a nuestros alumnos la música y que sean ya otras instituciones, otros organismos, Conservatorios, Escuelas de Música los que se encarguen de los niños que realmente tengan actitudes."

(Grupo1, párrafo 45)

Desde esta visión es natural que se sienta frustrado e insatisfecho. Nos da la impresión que persigue objetivos que no cuadran en las finalidades educativas de la etapa primaria.

"H2: ...crea mucha frustración en el maestro porque tú quieres hacer en la clase unas cosas maravillosas y que canten y vamos a cantar a tres voces y no puedes hacerlo."

(Grupo 1, párrafo 45)

Su visión de las posibilidades de la Educación Musical es altamente instrumental, se interesa por el desarrollo de las capacidades instrumentales tanto en relación con la música como con las demás áreas curriculares.

"H2: ...podríamos profundizar en el lenguaje musical que es muy importante para conocimientos abstractos que luego les van a servir, tener más lenguaje musical, tener más movimiento, más audiciones, o sea cosas que les podrían servir a nuestros alumnos en otras áreas como inglés o a lengua o a matemáticas..."

(Grupo 1, párrafo 53)

Siente que los planteamientos que se hacen de la Educación Musical en la etapa primaria banalizan el verdadero sentido de la música.

"H2:a las generaciones futuras les estamos restando una serie de posibilidades porque estamos convirtiendo la música en algo banal."

(Grupo 1, párrafo 53)

Se auto-responsabiliza y responsabiliza a sus compañeros de la situación en la que se encuentra la Educación Musical. Considera que es desde el mismo profesorado del área desde donde parte el interés porque la música no evolucione a mejor dentro del currículo.

"H2: ...yo estoy viendo que hasta a veces nos interesa que sea una asignatura María porque en fin eludimos casi una responsabilidad que tenemos y ipues mira mejor!"

(Grupo 1, párrafo 61)

La escasez de horario es, en su opinión un síntoma de la falta de valoración que la música obtiene:

"H2: ...lo global es que tenemos una hora de música y en una hora de música tener que meter tantísima cosa de lenguaje, de comprensión, de movimiento, de expresión, de audición, es que no se puede entonces yo la valoración que veo es que la gente no nos valora si nos valoraran nos darían más espacio, más tiempo pero no, no ocurre eso."

(Grupo 1, párrafo 75)

La tarea docente le resulta agotadora y cree que este agotamiento condiciona las actuaciones profesionales del profesorado.

"H2: el profesor se música acaba extenuado, pero en un mes está ya., no le pidas que haga maravillas porque es que... además es que mentalmente es que se agota, mentalmente, yo me encorseto en mis cosas que yo sé, en mis cancioncillas y es que acabas físicamente extenuado, es que tenemos un problema físico"

(Grupo 1, párrafo 135)

Como podemos observar su tema predominante es el horario, ocupando gran parte de sus intervenciones, tema que vive como una importante dificultad.

Encontrar el objeto, más que los objetivos de la Educación Musical dentro del ámbito de la escuela Primaria es otra de sus principales preocupaciones. Las cuestiones relacionadas con el desarrollo del currículo junto con los valores educativos que promueve la música y el lugar que ocupa dentro del marco curricular son otros de los temas tocados por este participante.

Discurso predominante de M1

Es una maestra con veintidós años de experiencia docente que en los últimos once se ha dedicado a la Educación Musical tras realizar los cursos de habilitación de la segunda promoción, motivada por sus conocimientos musicales previos consistentes en tres cursos de solfeo y dos de guitarra. Actualmente desarrolla su labor docente en un centro normalizado del cinturón metropolitano.

Interviene un total de 45 veces a lo largo del desarrollo del grupo de discusión, y sus focos de interés podemos apreciarlos en la tabla 3.

DISTRIBUCIÓN DEL DISCURSO DE M1		
NUDOS	nº intervenciones	% discurso global
DESDE EL MARCO CURRICULAR	7	15
PARA EL DESARROLLO DE CAPACIDADES	2	21
PARA LA SOCIALIZACION	2	17
PADRES	1	1
AUTOVALORACIÓN	2	14
EVOLUCION	1	6
CONSIDERACION SOCIAL	4	9
FORMACION/PERMANENTE	2	31
DIFICULTADES/FISICAS	1	28
TEMPORALES	1	34
DIFICULTADES	2	15
OBJETIVOS	5	24
CONTENIDOS	2	5
METODOLOGIA	2	16
EVALUACION	4	8
ESPACIOS Y MATERIALES	1	12
HORARIO	3	10
RATIO	1	13
DISCIPLINA	2	13
Participación total en el grupo	45	11

Tabla 3

M1 coincide con H1 en la valoración positiva que hace de la inclusión de la música en el currículo de la etapa Primaria. Comienza su discurso alabando la evolución positiva que ésta ha experimentado. A pesar del reconocimiento que expresan no deja de señalar que los problemas de esta materia dentro de las escuelas son aún significativos.

"M1: La música que antes no existía y ahora existe en el currículo como una cosa que tiene muchas cosas que remediar empezando por el horario, empezando por uno que se mete en la clase y hay una amalgama que no se sabe por donde viene y que no tenemos sitio ni siquiera en el boletín que eso dice mucho."

(Grupo 1, párrafo 14)

Frente a la exigencia de H2 indica que para ella la clase de música no pretende lograr que los alumnos alcancen grandes objetivos musicales, sino que plantea una serie de actividades encaminadas a lograr la socialización. Parece estar indicando la importancia de lograr objetivos educativos a través de la clase de música pero nos llama poderosamente la atención la expresión "cuatro tonterías" que repite con frecuencia en su discurso para referirse a las actividades que realiza en clase para lograr objetivos educativos.

"M1: yo no me planteo esas cosas, a mí me gusta dar clase de música porque me permito cuatro tonterías para hacer a lo mejor que un niño se relacione con otro que eso te lo permite muy bien la clase de música te permite utilizar que los niños se relacionen, se muevan, canten, se expresen, son una cantidad de recursos que tienes que a ellos le sirven mucho como el hacer que los niños escuchen que es horroroso..."

(Grupo 1, párrafo 47)

A pesar de intentar poner en primera línea los objetivos educativos de la música en primaria, sus posteriores afirmaciones nos hacen notar una visión "selectiva" de la Educación Musical, reservada en sus niveles más específicos a personas con ciertas dotes.

"M1: ...que tienes que quitarte de la cabeza que la clase de música va a ser algo fantástico y entender que tienes 27 niños de los cuales uno puede ser mongólico el otro está medio sordo y el otro es un patoso y luego a niños fenomenales que pueden tocar la flauta, que pueden cantar, pero que uno tiene que acostumbrarse a que aquello es otra cosa porque yo pienso que en la escuela si no tendríamos que hacer grupillos y decir: "a estos niños vamos a enseñarle solfeo y la flauta (...) si tuviéramos unos contenidos, unos objetivos en la música demasiado estrictos pues nos quedaríamos con tres niños"

(Grupo 1, párrafo 49)

A pesar de los intereses lúdicos y socializadores que mueven su actuación, necesita del castigo para lograr que sus alumnos cumplan las tareas más elementales de la clase de música como son traer el material.

"M1: Tu le dices al niño: " hay que traerse las cosas", y yo no sé si se las trae o las deja de traer, ahora si yo digo: " fulanito no se los ha traído pues negativo que te crió "y te quedas conmigo y a la tercera ya verás como te traes las cosas."

(Grupo 1, párrafo 58)

Encontrar un método para trabajar y que los alumnos se ciñan al texto de una editorial ha sido para ella un descubrimiento muy positivo. Le da tiempo a realizar todas las unidades que propone, le organiza el trabajo y aún le queda tiempo para llevar a cabo otras actividades que tradicionalmente se realizan en la clase de música.

"M1:...yo no sé cómo trabajáis vosotros yo antes trabajaba por libre y llevo dos años trabajando con un método que me gusta mucho porque es muy divertido y es un método que yo puedo hacer cada año las seis unidades didácticas que tiene y me da tiempo y canto villancicos y canto para el día de la paz y la enseño y el himno de Andalucía y todo eso."

(Grupo 1, párrafo 76)

Coincide con algunos de sus compañeros en la escasa valoración que los padres hacen de la música en la escuela, además de señalar la dureza del trabajo como especialista. Ella particularmente prefiere combinarlo con una tutoría. En cuanto a la formación permanente, no expresa demasiado interés a lo sumo, demanda algún curso que ofrezca materiales concretos y organizados para aplicar directamente en el aula. Al final de la discusión nos ofrece una clara definición de lo que es para ella la música en la escuela:

"M1: Que tú trabajas con niños que van a cantar, les vas a dar la oportunidad de que canten, de que toquen lo que sea, de que sean capaces de seguir una música, eso es importante y que sean capaces de dominar mínimamente unas nociones de ritmo y lenguaje musical, eso es la música en la escuela, eso es fundamental, ahora luego los eruditos, los niños que se vayan a dedicar a la música..."

(Grupo 1, párrafo 217)

Discurso predominante de M2

Recordar que M2 es una mujer con 22 años de experiencia docente de los cuáles quince son en Educación Musical, declara haber accedido a la labor docente de forma directa, su formación musical la adquirió a través de los cursos de habilitación. Desarrolla su labor en un centro ubicado en una población cercana a la capital. Interviene 44 veces para centrarse en los nudos que aparecen en la tabla 4.

DISTRIBUCIÓN DEL DISCURSO DE M2		
NUDOS	nº intervenciones	% discurso global
DESDE EL MARCO CURRICULAR	5	10
PARA EL DESARROLLO DE CAPACIDADES	3	17
PARA LA SOCIALIZACION	2	16
COMPAÑEROS	1	9
PADRES	1	9
AUTOVALORACIÓN	4	21
NEGATIVA	1	5
EVOLUCION	1	8
CONSIDERACION SOCIAL	5	10
FORMACION/PERMANENTE	1	3
TEMPORALES	1	8
DIFICULTADES/MATERIALES	1	15
PROFESIONALIZACION	1	6
DIFICULTADES	3	9
OBJETIVOS	1	7
CONTENIDOS	2	10
METODOLOGIA	3	17
EVALUACION	5	12
HORARIO	2	2
DISCIPLINA	1	9
Participación total en el grupo	44	9

Tabla 4

Inicia un discurso optimista, añadiendo a lo anteriormente dicho la mejora en la valoración de la Educación Musical por parte de padres y del resto del profesorado.

"M2: Yo veo que la Educación Musical gracias a la labor de muchas personas, de profesionales que han estado ahí luchando por aquello pues va recobrando un puesto, me refiero a que es considerada como parte de la educación del niño, y lo veo así porque considero que ya los padres preguntan o los compañeros en esa forma de verlo pues también ven que se hacen cosas en común o vamos a participar o cómo lo hacemos, o cómo lo desarrollamos o vamos a ver interdisciplinariamente cómo lo llevamos."

(Grupo1, párrafo 6)

Al final de la sesión, sin embargo reconoce que no es tan grande su satisfacción. Que su inicio positivo pretendía no dar la imagen de lamento que para ella es habitual entre el profesorado de música.

"M2: Yo he empezado así porque no quería dar, no quería en el aspecto de que siempre que nos reunimos los profesores o yo no sé, tengo esa impresión o me le ha dado de que siempre hemos hecho un poco de terapia en el aspecto de decir: "vamos ya a llorar" y quizás he lanzado eso por la música,(...) Que hay una realidad que es aplastante, que la verdad es que ahí esta, que la verdad es que estamos luchando, que el esfuerzo no se valora como lo que se lucha todos los días porque el que realmente está al pie del cañón de todos los profesores y todos el personal somos nosotros"

(Grupo 1, párrafo 210-212)

Además de ir progresivamente moderando sus opiniones, desde el arranque más positivo, hasta el reconocimiento final de sus dificultades; a lo largo del discurso hizo clara referencia a las dificultades que para el maestro y la maestra de música tiene la evaluación. Recoger anotaciones en clase con el escaso tiempo del que dispone resulta un problema a la hora de llevar un registro de los progresos de cada alumno.

"M2: A mí realmente no me da tiempo de coger las anotaciones, la verdad, yo te estoy escuchando y la verdad no sé de donde sacas tiempo a mí la hora la empiezo y la termino y no..."

(Grupo 1, párrafo 166)

En cuanto a los contenidos se mostró de acuerdo con varios compañeros que valoraban positivamente las actividades que ofrecía la Orquesta Ciudad de Granada a través de los conciertos didácticos, y señaló las dificultades que se vivían en los centros para desarrollar contenidos de movimiento, debido a la falta de condiciones materiales.

"M2: Yo el aspecto que veo más cojo realmente, y ya este año no porque han hecho una adecuación en el centro, es el aspecto de la expresión corporal, las danzas, los movimientos, porque si tú no tienes espacio tienes una clase donde tienes que mover 20 y tantas sillas y mesas empiezas a molestar a los de abajo porque empiezas a desplazar mesas, ese es el aspecto un poco olvidado con respecto, por lo demás bien, pero si no tenemos espacio ese aspecto queda nulo a muy pequeño."

(Grupo 1, párrafo 194)

Discurso predominante de M3

Esta maestra, tras poseer estudios musicales en el Conservatorio y estar interesada por la Educación Musical, accede a la función docente por oposición hace once años. Desarrolla su labor en un centro del área metropolitana en el que es el primer año que pasa.

La participación de esta maestra es del 20% del total del discurso que genera el grupo, con 47 intervenciones en los nudos que aparecen en la tabla 5.

DISTRIBUCIÓN DEL DISCURSO DE M3		
NUDOS	nº intervenciones	% discurso global
DESDE EL MARCO CURRICULAR	6	27
PARA LA SOCIALIZACION	2	15
COMPAÑEROS	1	23
PADRES	2	23
AUTOVALORACIÓN	2	3
POSITIVA	1	31
NEGATIVA	4	45
EVOLUCION	3	33
CONSIDERACION SOCIAL	6	16
DIFICULTADES/FISICAS	1	38
DIFICULTADES/MATERIALES	2	40
PROFESIONALIZACION	2	78
DIFICULTADES	4	50
CONTENIDOS	5	54
METODOLOGIA	2	12
HORARIO	2	18
RATIO	1	19
LA FIESTA ESCOLAR	1	60
Participación total en el grupo	47	20

Tabla 5

Pero entrando en el análisis de su discurso, su principal preocupación se centra en la valoración que desde el marco curricular se otorga a la Educación Musical así como en la adecuación de los contenidos impartidos desde el área. Queremos indicar que esta valoración se realiza desde un punto de vista eminentemente crítico, expresando su insatisfacción sobre la misma y haciendo notar cómo esta escasa valoración se refleja en la realidad cotidiana del desarrollo de la propia labor docente. El comienzo de la discusión se basó en que ella refutó las opiniones expresadas por M4 y H1 a cerca de la positiva valoración que ellos hacían de la situación de la Educación Musical en la escuela. M3 no compartía esta visión en absoluto y se expresaba así de contundente:

"M3: Pues yo no soy tan optimista, a mi me da la impresión de que la Educación Musical ha sido un autentico pastiche. Lo que ha querido hacer la administración con eso que tenemos(...) y a nivel social si

hablamos en general yo creo que no está ni muchísimo menos considerada; en los centros somos los últimos monos del claustro y sobre todo si hemos ocupado esos puestos tan deseados. La música ha estado por detrás de la religión, está por detrás de la educación física y no digamos por detrás del inglés. Si hay que reducir horario porque hay falta de personal o falta de lo que sea, la que sufre es la música. Los padres no valoran la música, la música en un adorno ¡Cómo vamos a decir que la música está considerada! Yo no pienso eso."

(Grupo 1, párrafo 7-9)

Se desarrolla una fuerte discusión entre su visión y la de M4 que presente una descripción muy positiva de la situación de la música en los centros a partir de su experiencia personal. M3 rebate continuamente el largo discurso de M4, en ocasiones le pide que no generalice que las circunstancias de ella (M4) no reflejan la realidad de la mayoría de los centros.

M3 valora positivamente los conciertos didácticos. Nos comenta también la necesidad que tiene de contextualizar los temas de algunas de las canciones populares que trabaja en la clase. Se niega enseñar canciones de contenido machista o religioso sin realizar previamente un análisis crítico que resulte educativo para sus alumnos. El repertorio lo selecciona procurando ofrecer al alumnado músicas que no estén en su entorno cotidiano, de las que considera ya tienen demasiado. Su interés se centra en ofrecer música de "calidad" entendida como la música propia de la tradición "culta" occidental.

"Yo tengo que hacer el esfuerzo en el sentido que algunas veces no es esfuerzo es imponer de cierta forma la obligación de que se adapten ellos a lo que yo quiero porque lo que yo no quiero es darles más de lo que ya tienen, yo por ejemplo adaptar el currículo a cosas que ya tienen súper machacadísimas y súper escuchadas en su casa con las televisiones con los cds y esas cosas, eso no quiero hacerlo entonces lo que yo hago de adaptación es lo que ellos ya tienen (ni se lo discuto ni se lo doy ni se lo quito) pero en mi programa se adapta a lo que yo quiero, a ampliar ese conocimiento musical que ellos tienen, las cosas, la música de pachanga, la música moderna, las cosas de ese tipo como yo considero que ellos ya la trabajan suficientemente en su casa y la escuchan lo suficiente ..."

(Grupo 1, párrafo 110)

Discurso predominante de M4

Destacar que esta maestra ocupó una parte significativa del desarrollo del discurso de la sesión de grupo. Tiene veintinueve años de experiencia docente, los últimos nueve los ha desarrollado como Especialista en Educación Musical habilitándose para el ejercicio por poseer estudios de grado elemental en el Conservatorio. Desarrolla su trabajo en un centro del área metropolitana. Desde la búsqueda de expresar la valoración que percibe desde los diferentes ámbitos detalla los pormenores de su labor cotidiana en el desarrollo curricular ofreciendo un espacio significativo a la consecución de la disciplina.

Con un total de 113 intervenciones, acaparando el 42% del total del discurso generado por el grupo e interviniendo prácticamente en todos los nudos, a excepción de las dificultades temporales y espaciales, como se puede apreciar en la tabla 6, articula su discurso desde la descripción de su experiencia particular.

DISTRIBUCIÓN DEL DISCURSO DE M4		
NUDOS	nº intervenciones	% discurso global
DESDE EL MARCO CURRICULAR	9	34
PARA EL DESARROLLO DE CAPACIDADES	1	24
PARA LA SOCIALIZACION	1	23
COMPAÑEROS	3	32
PADRES	5	53
ALUMNOS	6	80
AUTOVALORACIÓN	10	53
POSITIVA	3	69
NEGATIVA	1	6
EVOLUCION	6	38
ADMINISTRACIÓN	2	100
CONSIDERACION SOCIAL	19	50
FORMACION/PERMANENTE	2	53
DIFICULTADES/FISICAS	2	13
PROFESIONALIZACION	2	16
DIFICULTADES	3	8
OBJETIVOS	7	51
CONTENIDOS	5	15
METODOLOGIA	5	46
EVALUACION	9	71
ESPACIOS Y MATERIALES	3	72
HORARIO	3	36
RATIO	1	50
DISCIPLINA	4	76
LA FIESTA ESCOLAR	1	25
Participación total en el grupo	113	42

Tabla 6

M4, a partir de su experiencia, nos ofrece una visión "maravillosa" de la situación de la música en la escuela. Acapara la mayoría del discurso relatando los pormenores de su actividad y explicando todas las estrategias que sigue. Parece sentir que ella ha encontrado una fórmula que hace que la música sea bien valorada desde todos los puntos de vista. El inicio de su discurso es una clara muestra de la evolución que va seguir dentro del grupo:

"M4: Yo tengo sitio en el boletín, mi centro es un centro de línea 3 y yo soy una privilegiada en el sentido de que tengo el mejor espacio del colegio porque tengo un salón de actos incluido un escenario, la asociación de padres me ha comprado unas cortinas que les han costado un dineral, de material de música tengo lo que he pedido, un equipo de música estupendo, no tengo restricciones, he tenido siempre un presupuesto siempre para música amplio, el horario, creo que el horario mío es el

primero que se hace en el colegio y por otra parte los padres, si es verdad que algunos al principio no valoraba mucho la música, pero en el momento que tú les haces ver a tus alumnos que es una asignatura importante y que requiere unos mínimos para poder aprobarla y una serie de requisitos como de traer el material y que ven que eso si no se hace se penaliza y se denuncia, también los padres empiezan a valorarla.(...). Ya digo yo con mis compañeros problemas ningunos, como dice H1 yo al final de curso monté un corito para una actividad final incluso los sacaba de cualquier actividad no solo ya de la plástica sino de cualquier otro área. O sea, yo me he encontrado en una situación de privilegio en el centro en el que estoy."

(Grupo 1, párrafo 15)

Poco se puede añadir a una descripción tan gráfica y tan explícita. Sin embargo tenemos que señalar que al final de la discusión M4 indicó su interés de concursar por otra especialidad pues sentía que la clase de música era demasiado cansada.

"M4: ...es verdad que desde el año pasado empecé a concursar a terapéutica y no es que me apetezca irme a terapéutica porque es verdad que a mí el día se me haría eterno en terapéutica con tres niños porque me gusta el grupo, me gusta la dinámica que llevo en música pero es ni más ni menos que como una especie de coraza de protección a la hora de que yo un curso me vea mal, quedarme estable. La verdad es que la dinámica de trabajo es agotadora, es terrible, 500 alumnos tengo 500 y pico."

(Grupo 1, párrafo 136)

Con unas condiciones de trabajo perfectas considera que, si no disfrutara de las mismas, tendría que renunciar a desarrollar determinados contenidos, limitándose a cantar alguna canción y enseñar algo de lenguaje musical. La evaluación es muy importante para ella. Cree que una parte de la poca consideración que la música tiene en la escuela es debida a la escasa atención que el profesorado dedica a realizar una evaluación detallada, comprendida por padres y alumnado y justa. Para ello desarrolla un sofisticado sistema de anotaciones que provoca la perplejidad de sus compañeros debido a su complicación.

Manifiesta una visión del currículo de la etapa primaria con una clara división entre las materias instrumentales, o sea las importantes, y las formativas.

"M4: En la escuela hay unas materias instrumentales que queramos o no queramos como maestros son instrumentales, son básicas y son fundamentales y la progresión del alumno en otros estudios posteriores depende de ella y esas materias tienen la valoración de instrumentales que tiene, el resto de materias pues colaboran, colaboran en la formación del alumno y yo pienso que hay que valorarlas así."

(Grupo 1, párrafo 123)

Selecciona el repertorio con el objetivo de lograr que sus alumnos logren valorar la música "clásica" para ella de calidad. No tiene ningún interés en contextualizar las músicas que el alumnado consume.

"M4: Se le puede enseñar a valorar la música de calidad, yo pienso que eso sí se puede hacer en la escuela aunque sus intereses a la hora de salir y de ir a discotecas evidentemente son muy diferentes con los planteamientos que le hacemos, yo sólo un año metí un tema de música pop en la clase pero ellos cuando le dices tú que hagan algo vosotros , una coreografía, te traen la música de Bisbal y de todo este tipo de gente, lo hice sólo un curso a final de curso, pero si es verdad que mis alumnos, me doy yo cuenta que cuando escuchamos música, la trabajamos, ven el fraseo, ven los recursos que se utilizan, la instrumentación , mis alumnos empiezan a distinguir la música pachanguera de lo que es la música de calidad entonces yo pienso que eso se consigue."

(Grupo 1, párrafo 97)

Se considera autoritaria y exigente, piensa que esto favorece la valoración de la música en la escuela.

"M4: ...y entonces ellos saben que yo soy autoritaria, en un momento determinado es verdad que yo quiero que los niños se lo pasen bien y la metodología es lo más activa y lo más agradable para ellos, quiero que desde el principio les guste la música, yo de hecho no meto lenguaje musical hasta tercero porque ellos han vivido tres años de pasárselo muy bien en la música de divertirse mucho con los trabajos de instrumentos, de movimiento, de expresión vocal pero a partir de tercero la música es un lenguaje y es un lenguaje que hay que aprender con la misma rigidez que se aprende otro lenguaje. (...) y entonces yo no la veo como María."

(Grupo 1, párrafos 62-64)

Discurso predominante de M5

M5 posee quince años de experiencia en Educación Musical accediendo a la labor docente por oposición. Su formación musical proviene del grado elemental en el Conservatorio en la especialidad de piano y a sus estudios de canto coral. Desarrolla su labor docente en un centro cercano a la capital. Como hemos señalado anteriormente su participación en el grupo ha sido la más escasa, con sólo 15 intervenciones en torno a los siguientes nudos que aparecen en la tabla 7.

DISTRIBUCIÓN DEL DISCURSO DE M5		
NUDOS	nº intervenciones	% discurso global
DESDE EL MARCO CURRICULAR	3	4
PARA EL DESARROLLO DE CAPACIDADES	1	7
COMPAÑEROS	1	5
CONSIDERACION SOCIAL	1	1
DIFICULTADES/MATERIALES	1	3
DIFICULTADES	1	1
CONTENIDOS	1	2
EVALUACION	2	2
ESPACIOS Y MATERIALES	1	1
HORARIO	1	0
DISCIPLINA	1	3
LA FIESTA ESCOLAR	1	15
Participación total en el grupo	15	2

Tabla 7

El análisis del contenido de su discurso nos lleva a comprender que su interés se centra en la valoración que la Educación Musical recibe desde el marco curricular y desde los propios compañeros. Destaca por dedicar el mayor espacio de discurso entre todos los participantes a un tema de desarrollo extracurricular, la fiesta escolar, que afecta directamente al profesorado del área.

"M5: Lo que pasa es que yo veo que ese tipo de organizaciones de las fiestecillas siempre nos la dejan a las de música porque es una patata caliente que nadie quiere bajo mi punto de vista, los carnavales, el día de la paz, eso siempre nos toca a nosotros además es que a nosotros encima nos llevan a la televisión, ponte que te vea tal, o sea eso es un acto total de cara al pueblo entonces no es una actividad formativa en sí sino un espectáculo que se da, para mí la música está dentro no de cara a, me explico, es en la formación de cada niño y que luego después como dice H1 que vaya buscando otras vías cuando salga de nuestras manos, de sexto en nuestro caso pues que vaya buscando él por "motu" propio otras vías y eso es ya lo que tiene de positivo entre otras cosas."

(Grupo 1, párrafo 31)

Realiza una comparación con la música que se imparte en otros espacios formativos de carácter voluntario y privado. Nos da la impresión que parece echar de menos la manera de trabajar en estos centros, con alumnos seleccionados y podemos notar cierta inclinación a pensar que la música que se imparte en la escuela, al ser para todos, pasa a ser una enseñanza de segunda fila.

"M5: Lo que pasa es que también tu apuntabas al principio cuando decías que era una oferta a todo el mundo, que era una disciplina incorporada recientemente. Yo he dado clase también en escuelas de música en una academia y la atención que tienes allí porque a la gente le cuesta la pasta estar en clase y ese follón que tienes, por ejemplo en mi caso, hay gente que no le gusta la música realmente porque no le gusta y si no le gusta la música no le gusta nada, pero ese inconveniente que te da, ese malestar que te da a la clase al resto del grupo no se lo merecen los otros que vienen con ansias de aprender. Y ese es el gran inconveniente de hacerlo popular ¿me explico?"

(Grupo 1, párrafo 41)

3.1.3. Fracciones identificadas

Una vez descritos los niveles de participación dentro de este grupo, y señalados los principales focos de interés de los participantes, procederemos en línea con lo anteriormente descrito a señalar los diferentes enfoques, que de modo general hemos percibido en relación con el tema de discusión.

Hemos encontrado cuatro enfoques generales dentro de este grupo que, en algunos casos comparten dos o tres profesores y en otros casos son mantenidos por una sola persona.

Para la definición de los enfoques hemos tenido en cuenta el grado de satisfacción con la realidad educativa y con la valoración social de su trabajo. Desde esta perspectiva hemos identificado las siguientes posturas:

Satisfechos: Representada por M4 Y H1. Los dos han logrado un destino que les satisface, tanto por su situación geográfica como por las condiciones en las que desarrollan su labor. Tras una larga experiencia docente se habilitaron como maestra y maestro especialista en Educación Musical por poseer estudios musicales de grado elemental y grado medio respectivamente en el Conservatorio. Han participado juntos en los primeros grupos de trabajo, creados de una manera espontánea por los primeros maestros especializados y valoran muy positivamente esta actividad.

Ambos tienen una visión muy satisfactoria de su posición dentro del centro y de la consideración que reciben tanto por parte de los padres como del resto del profesorado. Tienen presente en su visión la importancia que ha tenido la inclusión de la música en el currículo con la implantación de la LOGSE haciendo referencia a la ausencia de la Educación Musical en el sistema educativo cuando ellos se formaron. Consideran que el profesorado de música ha llevado a cabo una intensa labor para conseguir la situación actual y que, a pesar de sentirse privilegiados por su situación, indican que cada vez son más los centros en los que la Educación Musical goza de una situación buena. Se sienten orgullosos de haber logrado desarrollar una serie de estrategias metodológicas propias, que les permiten sentirse cómodos en sus tareas cotidianas.

A pesar de cuestionar los objetivos de la Educación Musical en la Etapa Primaria tienen claros los valores educativos que, a través de la música, se pueden trabajar y se sienten capaces de implementar un currículo que, además de desarrollar los contenidos educativos, atiende a la formación musical básica del alumnado. Para lograr sus objetivos conciben la Etapa Primaria como un todo global.

M4 participa más que ninguno de sus compañeros, y generalmente recibe el asentimiento de H1. El control del alumnado es un tema importante para ella, y considera que es importante manifestar la autoridad. Establece una relación directa entre el control y la seriedad que el maestro imprima al desarrollo de la clase y la valoración que se recibe desde los padres y la sociedad, es decir, a mayor control, mejor valoración. Valoración que para ella se refleja en la mayor asistencia de alumnos suyos al Conservatorio. Ha desarrollado estrategias para hacer efectivo el control demostrando tener mucho "oficio" como maestra. Se siente responsable de lograr que al alumnado le guste la música en consonancia con una visión muy personalista de la labor docente.

Combativa: Representada por M3. Amante de la música y de la Educación Musical desde antes de la promulgación de la LOGSE, se siente decepcionada por el resultado final de la implantación de la misma. Critica la

falta de medios, la desidia de la administración y la escasa valoración curricular de la Educación Musical. Se siente poco valorada profesionalmente por la sociedad en general alegando que la música "clásica" no está extendida a nivel popular y que sólo interesa a una élite. Indica que en la escuela se le atribuye una valoración utilitarista y no se reconocen todos los valores formativos que la Educación Musical puede promover. Considera que con el escaso horario adjudicado a la materia, no se puede lograr el desarrollo de las capacidades que la Educación Musical necesita.

En su práctica cotidiana procura ofrecer, desde la selección del repertorio, músicas que el alumnado haya trabajado poco en su vida cotidiana, pues considera que son los alumnos los que se deben adaptar al profesor en este aspecto. Es explícitamente reacia a utilizar repertorio que en sus letras incluya contenidos machistas y religiosos, indicando que cuando aparecen los explica y los contextualiza.

Al igual que sus compañeros se considera el "alma" de la clase, lo que hemos llamado visión personalista de su trabajo, pero en su caso reclama que no se le pueden pedir imposibles y que con las condiciones que hay a veces siente que le piden cosas que se escapan a lo que un profesional debe hacer.

En una confrontación permanente con M4 y H1, pretende hacerles ver que la situación que ellos describen no responde a la realidad general y que ellos son privilegiados dentro de la profesión.

Incómodo: Representado por H2. Aunque se manifiesta de acuerdo con M3 su postura no es tan combativa. Relata sus dificultades señalando principalmente la escasez de horario, la diversidad del alumnado, la ratio y la falta de recursos. Para él la Educación Musical en la etapa primaria no se debería limitar a lograr el gusto por la música del alumnado y al desarrollo de ciertos valores educativos, sino que por el contrario, piensa que se está desperdiciando una oportunidad de ofrecer un conocimiento más profundo de los contenidos musicales. Señala que incluso por parte del profesorado se está colaborando a la escasa valoración social y curricular de la Educación Musical. El horario es su intervención recurrente, dando la impresión de que con más horario, desde su punto de vista, los problemas se reducirían en gran medida. Encuentra agotadora su labor como especialista debido a las malas condiciones de trabajo, señalando la dureza de tener que ir todo el rato de "concertista", se siente abrumado por el exceso de materiales y considera necesario cierto reciclaje por parte del profesorado. Se siente poco valorado tanto a nivel social como a nivel curricular.

Buscando el equilibrio: Englobamos bajo este epígrafe a tres profesoras: M1, M2 y M5 que coinciden en hacer una valoración positiva de la evolución de la Educación Musical sin dejar de señalar los aspectos que dificultan su labor, a la vez que relatan su propia adaptación a la situación laboral en la que viven. Ponen el acento en los valores educativos de la Educación Musical y van buscando la manera de ser más valoradas entre sus

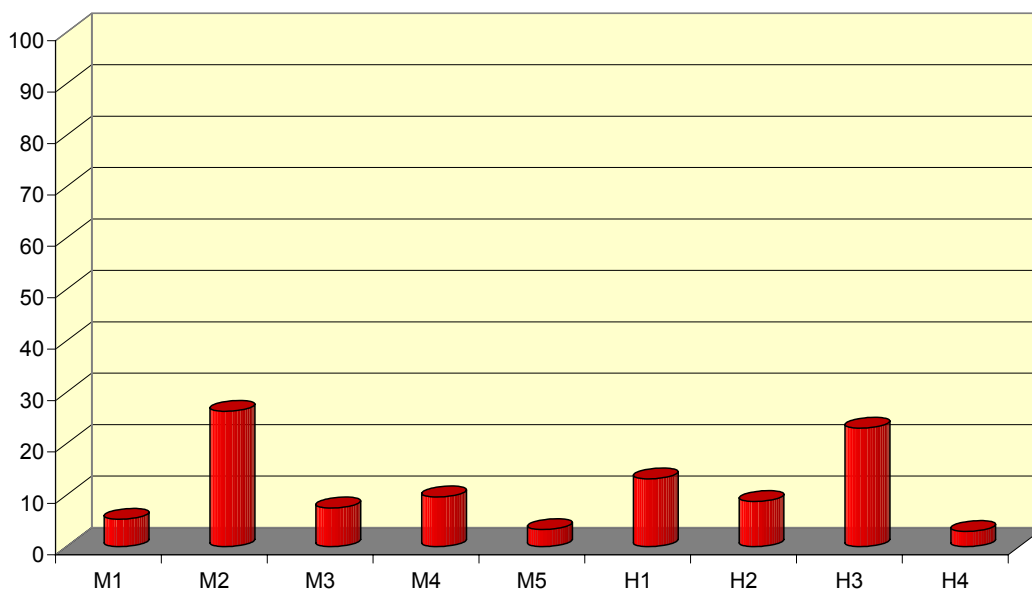
compañeros procurando desarrollar su labor como mejor pueden, adaptándose a las circunstancias pero sin dejar de ser críticas en algunos aspectos. Sus discursos evolucionan a lo largo de la discusión y van matizando sus opiniones y las de los demás participantes a lo largo de la sesión.

3.2. Grupo 2: los maestros noveles

3.2.1. Nivel de participación

En la gráfica 2 podemos observar la participación de los miembros de este grupo de discusión en el que hubo intervención por parte de todos, aunque se evidencia cómo el mayor peso del discurso es llevado por un miembro del grupo, en este caso se trata de M2, con cuatro años de docencia y que reunía la peculiaridad de tener una doble especialidad: en Educación Musical y en Inglés. La menor participación corresponde a H4.

Porcentaje de Participación (Grupo 2)



Gráfica 2

Pensamos que la diferencia de participación viene señalada por los rasgos personales de cada uno de ellos, señalándose M2 como una mujer extrovertida y muy parlanchina, mientras que H4 se nos presenta como alguien reflexivo y un poco tímido. La participación de la moderadora, aunque escasa, fue necesaria para provocar algunos de los temas previstos en el guión que no afloraban de forma espontánea, quedándose el grupo en algunos momentos en la reiteración de sus discursos sobre un mismo tema. Señalar también que tras la experiencia vivida con el anterior grupo de discusión en algunos momentos intervine para evitar la excesiva monopolización del discurso por parte de M2.

A continuación, en una primera aproximación a cada uno de los participantes, señalaremos los temas predominantes en el discurso de cada uno de ellos.

3.2.2. Focos de interés de cada uno de los participantes

Discurso predominante de M1

Las características de esta participante corresponden a una mujer con tres años de experiencia profesional, que en la actualidad desarrolla su labor docente en un centro rural de la provincia de Almería.

Participa en el grupo de discusión con un total de 38 intervenciones centradas en las temáticas que aparecen en la tabla 8.

DISTRIBUCIÓN DEL DISCURSO DE M1		
NUDOS	nº intervenciones	% discurso global
CONSERVATORIO	2	4
PROGRAMACIÓN	2	36
HORARIO	1	4
PERMANENTE	3	24
DISCIPLINA	1	16
PROFESIONALIZACIÓN	3	14
EVALUACIÓN	1	10
LA FIESTA ESCOLAR	1	0
METODOLOGÍA	3	14
DIFICULTADES	3	8
PARA LA SOCIALIZACIÓN	2	7
DESDE EL MARCO CURRICULAR	1	1
OBJETIVOS	5	17
CONTENIDOS	4	6
INICIAL	6	11
Participación total en el grupo	38	5

Tabla 8

Rompe el hielo de la discusión afirmando que a su entender la Educación Musical no va demasiado bien expresándose de la siguiente forma:

"M1: Yo tengo que decir con respecto a mí que no estoy trabajando como especialista, está la cosa así de bien, bueno he estado poco más de un año como especialista con tutorías, clases de apoyo. Creo que sería un buen tema a tratar que realmente no está funcionando la cosa ahora mismo, no sé los casos que hay aquí pero por lo menos el mío, soy interina en primaria y la cosa está así de esa manera por ahora."

(Grupo 2, párrafo 7)

Como hemos señalado anteriormente los participantes en este grupo de discusión dedicaron un amplio espacio a debatir sobre la propia formación inicial. M1, a pesar de afirmar que la formación recibida en la diplomatura no cubría las necesidades que se planteaban en la realidad, hace una valoración positiva de su formación gracias al intercambio de recursos y experiencias con sus compañeros de promoción.

"M1: Nosotros hemos tenido, asignaturas que a mí me han dado ideas para echar un concurso de música... No sólo por la asignatura, o por la profesora de la asignatura sino porque hubo tal participación, cada día exponían diez ideas para hacer en clase diez ideas que tú tomabas nota, la que te gustaba bien y la que no te gustaba pues nada. Tú imagínate cada día que teníamos esa asignatura, eran propuestas de aplicaciones didácticas y de diferentes cosas."

(Grupo 2, párrafo 96)

Indica el inconveniente de la corta duración de la formación inicial y lo incómodo que resulta para el alumnado que posee conocimientos musicales previos compartir las aulas con compañeros sin ninguna base de formación musical:

"M1: Yo no entiendo cómo en tres años puedes salir preparado para dar clase de música en primaria si tú no tienes ni idea de música entonces... hay gente que pueden ser magníficos maestros yo no digo que no, pero luego hay gente que tienen bastante nivel entonces por eso creo también que es importante esa base teórica que decimos que parte de tercero que a lo mejor los que venimos del Conservatorio te agobiabas, yo me aburría muchísimo porque era partir de cero pero se comprende también que hay gente que no tenía nada, entonces yo creo que ahí está un problema importante."

(Grupo 2, párrafo 155)

Desde su experiencia en diferentes centros como sustituta nos indica que en la mayoría de ellos las programaciones de música o no se han realizado o están literalmente copiadas de los documentos oficiales sin tener en cuenta para nada el contexto particular de los centros.

También señala que sus principales dificultades en la práctica diaria se relacionan con la evaluación. Especifica la necesidad de una formación permanente que actualice los conocimientos del profesorado. En cuanto al Conservatorio, del que ha sido alumna, informa de que nunca recomendaría a un alumno que se matriculara.

Su visión de las competencias que un maestro necesita para impartir la música en la etapa Primaria quede definida en la siguiente cita:

"M1: Yo creo que para dar música en primaria, yo es que soy un poquillo dejadilla y a lo mejor no me conozco bien los objetivos, pero para hacer feliz a un niño dando clase de música no hay que ser tan instrumentista, sino que no te de vergüenza cantar, que no te de vergüenza tocar la guitarra y tener unos mínimos conocimientos eso por supuesto..."

(Grupo 2, párrafo 169)

Discurso predominante de M2

Es el miembro de este grupo de discusión que tiene mayor protagonismo, se caracteriza por ser una maestra que, tras acceder a la función docente por oposición, tiene cuatro años de experiencia, con una doble especialidad: Lengua Extranjera y Educación Musical. Ejerció los dos primeros años como especialista de inglés y los dos últimos como especialista de Educación Musical, Inglés y Tutora. Su formación musical procede de los estudios de la diplomatura y de cinco años de solfeo en el Conservatorio.

Es la persona que más participa en este grupo de discusión, con un total de 75 intervenciones, opinando en prácticamente todos los temas abordados por el grupo, a excepción de los nudos alumnos, autovaloración y tipología del centro, tal y como podemos ver en la tabla 9.

DISTRIBUCIÓN DEL DISCURSO DE M2		
NUDOS	nº intervenciones	% discurso global
Físicas	1	100
Evolución	1	100
Alumnos	0	0
Padres	1	33
Materiales	2	97
Temporales	1	56
Administración	2	23
Conservatorio	1	64
Programación	3	47
Horario	2	2
Inestabilidad	4	49
Permanente	1	37
Compañeros	2	23
Disciplina	2	42
Profesionalización	1	14
Evaluación	5	66
Corporativismo	4	38
La fiesta escolar	2	16
Metodología	2	12
Dificultades	4	27
Consideración social	4	23
Para la socialización	5	49
Desde el marco curricular	8	29
Objetivos	1	0
Contenidos	6	21
Inicial	10	28
Participación total en el grupo	75	26

Tabla 9

Desde su experiencia como doble especialista señala que siente discriminación por parte la administración hacia la Educación Musical, y ejemplo de ello es cómo que se moviliza con más premura para cubrir una baja de lengua extranjera que una de música.

"M2: ...hay una discriminación total, el especialista de inglés es imprescindible y el profesor de música falta y a no ser que falte otro más mientras tanto va el de horario cero."

(Grupo 2, párrafo 25)

Siente además que la música está discriminada en los centros y que va perdiendo el poco protagonismo que tenía a favor de las nuevas tecnologías.

"M2: ...a mí me acaban de quitar la biblioteca que podía usar como aula de música para convertirla en aula de informática, o sea que ha dado tres vueltas era biblioteca y yo voy allí a coger los instrumentillos que había por ahí perdidos que ya están bien organizados, pero ya han metido todos los ordenadores y como se va a ir a tocar música se van a estropear los ordenadores eso ya se sabe que decora y queda muy bien nuevas tecnologías y los tambores y demás de ahí detrás que no se toquen."

(Grupo 2, párrafo 136)

A diferencia de un considerable número de sus compañeros, considera que su formación inicial cubría perfectamente sus expectativas. Indica que la formación recibida había sido eminentemente práctica. Este aspecto provocó una larga discusión entre los participantes. Afirma que con los apuntes de la carrera de magisterio pudo preparar todos los temas del concurso oposición y que la única laguna que ha encontrado en la práctica como maestra ha sido en relación con la evaluación de la que considera está escasa la formación inicial.

"M2: ...yo me estudié las oposiciones por los apuntes de la carrera no por el temario fijado, que yo realmente me estudie las oposiciones de esa manera y en mi promoción es que fue tan práctico que daba miedo, nosotros llegábamos como niños chicos a la clase pero todo, por eso digo estamos hablando de casi facultades distintas..."

(Grupo 2, párrafo 142)

Encuentra un claro apoyo en los materiales curriculares de las editoriales, no sólo dentro del aula sino de cara a los padres que según ella valorarían menos la música sin libro, y a los maestros que vengan después pues con las programaciones de la editorial se resuelve el problema de la continuidad cuando cambia el maestro de música.

"M2: ...si no llevas libro los padres se tomarían la asignatura mucho más a pitorreo de lo que ya se toma pero por ejemplo tienes en la secuenciación de contenidos en los libros viene... tú coges tu disquete, tú borras y pones la programación y yo se que el año que viene si yo no estoy en el centro, quien vaya ve si he llegado o no he llegado."

(Grupo 2, párrafo 219)

Considera que sería muy positivo enfocar la música como eje que propicie el trabajo interdisciplinar. En cuanto al repertorio, aunque no rechaza las músicas de la actualidad es reacia a usarlas en su clase. Demanda una formación permanente que le ofrezca la superación de algún reto personal.

Disfruta con la doble función, como tutora y como especialista indicando que le gusta trabajar con el primer ciclo. Señala que el trabajo del especialista de música es duro, y sería necesario que disfrutara de algún tiempo para la preparación del material. Al analizar detenidamente su discurso observamos que es muy variado, tocando todos los temas que iban surgiendo. La práctica cotidiana y las explicaciones de sus estrategias metodológicas ocupan un amplio espacio, al igual que la formación recibida.

Discurso predominante de M3

M3 es una mujer que accede a la función docente por oposición, tiene cuatro años de docencia en Educación Musical, su formación musical procede de la diplomatura, el grado medio en la especialidad de flauta travesera y la licenciatura de Historia y Ciencias de la Música.

Su participación dentro del grupo es bastante baja, sólo un 8% del total, con 27 intervenciones, distribuidas como puede apreciarse en la tabla 10.

DISTRIBUCIÓN DEL DISCURSO DE M3		
NUDOS	nº intervenciones	% discurso global
Padres	1	67
Autovaloración	1	19
Programación	2	17
Inestabilidad	2	31
Negativa	1	1
Compañeros	1	11
La fiesta escolar	1	5,6
Metodología	4	26
Consideración social	2	7,8
Para la socialización	2	6,9
Desde el marco curricular	2	8,5
Objetivos	3	22
Contenidos	3	4
Inicial	2	1,7
Participación total en el grupo	27	8

Tabla 10

Considera que su formación inicial, aunque afirma haber aprendido muchas cosas en la diplomatura, no la capacita para ejercer la docencia de la música en la escuela primaria. Para ella la música es la última "maría" y en magisterio aprueba todo el mundo.

En su labor docente tiene como objetivo que los alumnos participen sin valorar al nivel que lleguen o los objetivos que cumplan a través de las actividades de clase.

"M3: Yo creo que nuestra labor es que ellos hagan música les gusten participen, canten, bailen, oigan, toquen, al nivel que lleguen a mí no me importa. Yo digo de hacer esas actividades pero un poco inconsciente no es decir "hoy hay que...", las canciones que enseñó no las enseñó pensando en que con ella voy a cumplir tal objetivo y no sé que objetivo estoy consiguiendo solo sé que les gusta, que están cantando, que están haciendo una cosa..."

(Grupo 2, párrafos 189-195)

Estar cada año en un centro es un problema para el especialista. Es a partir de lograr la estabilidad cuando se plantean una línea metodológica a seguir. Esta maestra prescinde de usar materiales curriculares de las editoriales. Considera que sus alumnos trabajan mucho en la clase, aunque ella no sabe qué objetivos se están cumpliendo tiene la certeza de que se cumplen los objetivos de la escuela primaria. No le importa en absoluto la valoración que de su trabajo tienen los padres y el resto del profesorado.

"M3: ...este año ya estoy en un colegio y voy a estar allí durante el tiempo que quiera. Ahora es cuando yo ya me he planteado que no quiero tener libro y quiero que todo sea práctico. Me importa un pimiento lo que piensen los padres, lo que piensen mis compañeros, yo trabajo mucho en mi clase y los niños trabajan mucho los ves en el recreo ensayando las cosas con su flauta y los ves trabajando mucho y están consiguiendo objetivos que yo no se donde están escritos ¿entiendes?, que yo no los tengo allí delante pero que están escritos, no sé si me entiendes, yo no te puedo decir los objetivos de música en la escuela, no te los puedo decir, están allí en el cajón, en la programación para cuando venga el inspector pero yo en mi clase..."

(Grupo 2, párrafo 223)

Valora positivamente las fiestas escolares pero indica que no quiere dedicar todo el tiempo a la preparación de las mismas, que en su tiempo de clase quiere hacer otras cosas. Indica que a través de la música se trabaja bien el orden, el que los alumnos aprendan a respetar las normas y a saber estar.

Discurso predominante de M4

Esta participante desarrolla su labor docente en un centro concertado de la capital desde hace cuatro años. Comenzó como especialista pero por decisión del centro durante un curso fue solamente generalista. Su formación procede de la diplomatura de Educación Musical, de la realización de un máster sobre Conciertos Didácticos, de tres cursos de solfeo, uno de piano y dos de guitarra en el conservatorio.

DISTRIBUCIÓN DEL DISCURSO DE M4		
NUDOS	nº intervenciones	% discurso global
Autovaloración	1	3,1
Tipología del centro	2	51
Horario	1	4,1
Permanente	2	22
Negativa	2	18
Compañeros	1	6,5
Profesionalización	1	32
Evaluación	1	4,3
Corporativismo	1	25
La fiesta escolar	2	4,4
Metodología	2	24
Dificultades	1	19
Consideración social	4	18
Para la socialización	3	11
Desde el marco curricular	2	3,3
Objetivos	3	14
Contenidos	4	6,2
Inicial	1	3,3
Participación total en el grupo	34	10

Tabla 11

Queremos destacar de su intervención el interés por señalar las dificultades que encuentra en el desarrollo de su labor relacionadas con la tipología del centro donde trabaja. Considera que en los centros concertados la Educación Musical está condicionada por las celebraciones religiosas y peor dotados en lo que a infraestructuras se refiere.

"M4: Sí pero que es el mínimo porcentaje digamos la mayoría se rigen porque la dirección si es un colegio religioso es las canciones para las misas y punto y es que no hay casi ni aula para hacer..."

(Grupo 2, párrafo 34)

Los valores de la Educación Musical para la socialización y los aspectos de desarrollo del currículo como la metodología y los objetivos son también abordados a lo largo de su discurso. Tiene interés porque la música sea reconocida como un componente de alto valor educativo, indicando que no le gusta que en algunas ocasiones se considere como algo que sirve puntualmente para las fiestas escolares.

"M4: No es la sobre carga de la fiesta es el peso que recae sobre decir que la música es sólo eso, lo que queremos defender que no la música es sólo para eso, que sí que es un componente súper importante."

(Grupo 2, párrafo 315)

Discurso predominante de M5

El perfil de M5 corresponde al de una mujer licenciada en Historia y Ciencias de la Música, diplomada en Educación Musical y habiendo cursado el grado medio de violín en el Conservatorio, desarrolla su tarea docente en un centro rural de la provincia de Córdoba siendo éste su cuarto año de experiencia.

Su participación es la más escasa de todos los miembros de este grupo, orientando sus 22 intervenciones hacia los nudos que aparecen reseñados en la tabla 12.

DISTRIBUCIÓN DEL DISCURSO DE M5		
NUDOS	nº intervenciones	% discurso global
Alumnos	1	100
Temporales	1	42
Tipología del centro	1	15
Negativa	1	12
Compañeros	1	4,3
Disciplina	1	5,7
Profesionalización	1	3,2
Corporativismo	1	2,2
La fiesta escolar	1	1,5
Metodología	1	0,2
Dificultades	2	9,3
Consideración social	1	3
Para la socialización	3	6,7
Objetivos	2	6,6
Contenidos	3	4
Inicial	1	0,4
Participación total en el grupo	22	3

Tabla 12

Tiene un alto concepto de la dotación con la que cuentan los centros rurales. Su principal objetivo en la clase de música es que los niños disfruten.

"M5: Yo si salgo de la clase y los niños han disfrutado... hombre hay que dar un poco de lenguaje musical y eso pero mis clases las baso en eso en que los niños disfruten y se lo pasen bien."

(Grupo 2, párrafo 179)

"M5: En la clase de música puedes darle más importancia a trabajar más esos aspectos que estamos viendo que en una clase de matemáticas que te enseñan a sumar y a restar."

(Grupo 2, párrafo 281)

Además de expresar las dificultades derivadas de su situación como maestra rural en su discurso ocupa un espacio importante la temática relacionada con el aporte que desde el área de música se puede hacer a la formación integral de la persona.

Discurso predominante de H1

Las características de este participante se corresponden con las de un hombre con una experiencia docente de dos cursos y su formación procede de los estudios de la diplomatura, el grado elemental de piano y el grado medio de un instrumento de viento.

Con un total de 52 intervenciones, alude en ellas a gran cantidad de nudos, como puede observarse en la tabla 13, aunque su mayor porcentaje de discurso gira en torno a la consideración negativa de la música.

DISTRIBUCIÓN DEL DISCURSO DE H1		
NUDOS	nº intervenciones	% discurso global
Materiales	1	3,1
Temporales	1	2,1
Autovaloración	1	5,2
Conservatorio	2	32
Tipología del centro	1	11
Negativa	4	69
Compañeros	3	14
Disciplina	2	8
Profesionalización	2	31
Evaluación	1	4,3
Corporativismo	4	30
La fiesta escolar	2	12
Metodología	1	3,8
Dificultades	4	31
Consideración social	5	19
Desde el marco curricular	3	8,8
Objetivos	2	6,1
Contenidos	2	11
Inicial	11	19
Participación total en el grupo	52	13

Tabla 13

Como hemos mencionado, expresa con gran convicción la poca valoración que percibe hacia la Educación Musical en los centros. Achaca esta situación entre otras cosas al profesorado con más edad, pues en su opinión, han optado por enseñar música más por razones de mejorar en el concurso de traslados que por interés hacia la música. También menciona como algo muy negativo la falta de unión entre el profesorado de la especialidad, haciendo referencia a otros especialistas como modelos de unidad.

Señala la soledad en la que vive el maestro especialista.

"H1: ...no tienes a nadie a quien recurrir, ni nadie que te apoye pues entonces tienes que agachar la cabeza y decir: " bueno mi vida es mi vida y ya está". ¿Y con quien hablamos?,..."

(Grupo 2, párrafo 48)

Se encuentra en un momento de evolución buscando el camino más adecuado para sentirse cómodo en su función docente. Su discurso se centra en valorar su formación inicial, tanto la recibida en el Conservatorio, como la procedente de la Facultad de Ciencias de la Educación. Considera la formación recibida poco práctica y alejada de la realidad.

"H1: No, no soy pesimista es que yo entré en la facultad y en tres años pocas cosas he puesto en práctica, pocas porque no puedes, entonces yo prefiero que me digan cosas que sean elementales pero que las pueda llevar a la práctica, lo que no puede ser es que me digan unas cosas que luego ni las puedo utilizar en las oposiciones, ni las puedo utilizar en la práctica, ¿para qué quiero eso? ¿para tener un título?"

(Grupo 2, párrafo 74)

Valora la diplomatura como una carrera desprestigiada, sin embargo afirma una clara vocación para la enseñanza. Tiene claro que el objetivo de la diplomatura debe ser formar educadores musicales no músicos profesionales, aunque pone en duda que ese objetivo se esté cumpliendo en la actualidad. Se queja de la falta de acuerdo en cuanto a objetivos y a contenidos mínimos a impartir que hay entre el profesorado de música, señalando que este desconcierto se aprecia incluso en los materiales curriculares de las editoriales.

"H1: Pero lo que estamos hablando es que no (...) tú coges San Pablo una editorial que yo creo que es una de las editoriales más fuertes y coges SM y SM parece que es para deficientes y San Pablo para superdotados por eso debería haber unos criterios..."

(Grupo 2, párrafo 215)

Se queja de la escasa oferta de formación permanente para el profesorado de música que se realiza desde los CEP. Tiene interés en manifestar su desacuerdo con las concepciones educativas del Conservatorio.

"H1: Yo quiero hablar del Conservatorio, yo digo que el conservatorio está como la iglesia, tiene falta de reciclaje, hablando de la educación."

(Grupo 2, párrafo 465)

Discurso predominante de H2

Estamos ante un participante que desarrolla su labor docente en un centro rural y tiene un año de experiencia.

Su formación procede de la diplomatura, el grado elemental de guitarra en el Conservatorio y actualmente cursa el grado medio en la especialidad de trompeta.

De las 53 intervenciones que realiza, las que se centran en los objetivos ocupan su mayor porcentaje de discurso, si atendemos al número de caracteres que emplea en ellas, aunque como veremos a continuación existen otros focos de interés que derivan del análisis de su discurso.

DISTRIBUCIÓN DEL DISCURSO DE H2		
NUDOS	nº intervenciones	% discurso global
Administración	1	1,4
Tipología del centro	2	23
Horario	2	12
Inestabilidad	2	20
Permanente	2	17
Disciplina	3	24
Profesionalización	2	6,9
Evaluación	3	15
Corporativismo	1	5
La fiesta escolar	4	13
Metodología	3	20
Dificultades	2	5,4
Consideración social	1	0,5
Para la socialización	2	16
Desde el marco curricular	1	0,3
Objetivos	5	30
Contenidos	7	17
Inicial	7	10
Participación total en el grupo	50	9

Tabla 14

Se queja de la descoordinación que existe entre el profesorado de música a la hora de fijar unos contenidos mínimos a desarrollar en cada ciclo:

"H2: ...y tu tienes al final del ciclo tienes que haber conseguido unos criterios mínimos, unas competencias mínimas con los niños en cambio en música no está legislado entonces (M2 asiente), no digáis que no por lo menos a mí me ha pasado que yo he llegado y de lo que dio el año pasado la maestra de música a lo que estoy dando yo es blanco y negro pero no solo la metodología que es tan valorable la suya como la mía pero por lo menos que yo sepa que cuando acaben el primer ciclo tengan unos contenidos mínimos."

(Grupo 2, párrafo 185)

Considera la audición como el contenido más importante e insiste en la necesidad de fijar unos objetivos claros para el área ante la insistencia de sus compañeros en que lo que más importaba era la parte lúdica de la Educación

Musical. Además de tratar el tema más desarrollado en este grupo, que es el de la formación inicial, este maestro ocupa una parte significativa de su discurso con la fiesta escolar. Esto es debido a la importancia que la fiesta de la escuela tiene a nivel social en la aldea donde desarrolla su labor.

"H2:...allí la fiesta de fin de curso es la fiesta de la aldea y aquélla es hasta que se pasa porque se traen hasta una verbena, un grupo y también tiene muchas cosas positivas, la verdad es que es una sobrecarga porque tienes que ir por las tardes al colegio pero cuando a mí me vino el director y me dijo que aquí lo más importante es la fiesta de fin de curso..."

(Grupo 2, párrafo 312)

Discurso predominante de H3

Nos encontramos con un hombre que tiene un año de experiencia docente, su formación musical procede de los estudios de magisterio, cinco años de solfeo y uno de canto coral.

Su participación se caracteriza por ser un 16% del total del discurso e interviene haciendo mención a las temáticas que aparecen en la tabla 14.

DISTRIBUCIÓN DEL DISCURSO DE H3		
NUDOS	nº intervenciones	% discurso global
Administración	1	75
Autovaloración	1	72
Horario	2	78
Compañeros	1	41
Disciplina	1	4,6
La fiesta escolar	1	47
Consideración social	1	28
Para la socialización	1	2,5
Desde el marco curricular	3	24
Objetivos	1	4,2
Contenidos	1	31
Inicial	2	24
Participación total en el grupo	16	23

Tabla 14

Se expresa optimista y con muchas ganas de mejorar la situación real en la que desarrolla su docencia. Se refiere de manera explícita al respeto que recibe de sus compañeros en el centro, su objetivo en la clase de música es lograr que los alumnos disfruten.

"H3: Yo el objetivo fundamental es que el niño disfrute, disfrutar, yo veo a un niño con la boca abierta bostezando y he fracasado, yo no consiento, yo quiero ver a un niño moviéndose, danzando y quiero ver a un niño entusiasmado "maestro vamos a tocar la flauta, que yo quiero hacer percusiones corporales", el objetivo fundamental es disfrutar."

(Grupo 2, párrafo 178)

Seguramente debido a su escasa experiencia la formación es su principal tema, queremos destacar el espacio amplio que dedica a la autovaloración, nos ha llamado la atención la convicción con la que habla de sí mismo y de sus posibilidades en el campo de la Educación Musical.

"H3: ...yo espero pues de verdad seguir trabajando en esta línea, yo estoy muy entusiasmado, muy ilusionado y hasta el día de hoy se me ha respetado, me haré respetar porque yo le voy a dar mucho valor a la música, conseguiré cuando tenga mi destino definitivo, si no lo consigo haré todo lo posible porque esté un aula de música perfectamente acondicionada..."

(Grupo 2, párrafo 127)

Discurso predominante de H4

Es el miembro de este grupo de discusión que tiene una menor participación. Estudia contrabajo en el Conservatorio, ha cursado el grado elemental de piano y la diplomatura de magisterio especialidad Educación Musical, lleva cuatro años ejerciendo la docencia como especialista.

Su implicación en el grupo de discusión es bastante escasa, un tres por ciento del total con cuatro únicas intervenciones, como se aprecia en la tabla 15, de ellas dos las dedica a la formación inicial que ha considerado escasa en práctica y en didáctica específica.

DISTRIBUCIÓN DEL DISCURSO DE H4		
NUDOS	nº intervenciones	% discurso global
Para la socialización	1	1,6
Desde El Marco Curricular	1	25
Inicial	2	2,9
Participación total en el grupo	4	3

Tabla 15

En su práctica docente da importancia a los valores para la socialización del alumnado que se promueven desde la Educación Musical.

"H4: La autoestima también con alumnos que a lo mejor son muy cortados, muy poco extrovertidos y a lo mejor ellos son buenos para la música..."

(Grupo 2, párrafo 271)

3.2.3. Fracciones identificadas

Las posturas personales dentro de este grupo de participantes, no están claramente definidas. El interés por la comunicación y por el encuentro con el otro, ha sido la tónica general de esta sesión. No quiere decir esto que no se hayan producido desacuerdos y discrepancias, sino que a la hora del diálogo

han procurado encontrar los puntos de encuentro. Además, en las actitudes generales hemos notado un especial interés por escuchar y por ser escuchado, por sentirse identificados con las posturas de los demás, un interés por realizar una construcción comunitaria.

Cada uno de los participantes ha ido encontrando su momento de intervención, sin definir a priori posturas concretas. En un primer momento, y atendiendo al interés provocado por la temática de la formación inicial, podríamos distinguir dos grupos: de una parte los satisfechos con su formación inicial formada por M1, M2, M4 y M5; y de otra los que adoptan una postura más crítica respecto a este tema encabezados por H1 acompañado de H2, H3, H4 Y M3.

Sin embargo esta agrupación no termina de satisfacernos, pues se refiere a la actitud tomada en un espacio puntual del discurso y en relación a un tema concreto.

Algunos rasgos podemos señalar, que caracterizan en líneas generales las posturas más definidas de los participantes, pero insistimos, en ningún caso los participantes de este grupo intentan reivindicar sus propias posiciones.

H1 se define desde una postura muy crítica e inconformista, manifestando su insatisfacción tanto con la formación recibida, como con la valoración social, las condiciones de trabajo, la escasa coherencia del profesorado especialista y la desunión entre ellos. A pesar de manifestar sus ideas no las defiende con vehemencia, sino que adopta una actitud provocadora que facilita la libre expresión de los demás participantes en el grupo. Puntualmente recibe apoyos de H2, que se manifiesta más moderado en sus argumentos y está muy interesado por las peculiaridades de su situación como maestro en un centro rural. H3, se expresa de una manera moderada, argumentando su intención de llevar a cabo su trabajo con dignidad a pesar de las circunstancias y se siente valorado y respetado. H4 apenas interviene y no se decanta explícitamente por ninguna postura.

M1 y M3 comparten la opinión de que no necesitan tener presentes los objetivos de música para la etapa primaria, abogando por el trabajo práctico que proporcione al alumnado la ocasión de disfrutar de las actividades musicales y sentirse desinhibidos. Si embargo discrepan en relación con la valoración de su formación inicial: para M1 es satisfactoria mientras que M3 se lamenta de la formación recibida.

M2 participa mucho, a veces monopoliza la conversación. Desde su posición como doble especialista, valora el tratamiento interdisciplinar de la Educación Musical, la interculturalidad y la colaboración con otros profesores. Para ella su formación inicial ha sido plenamente satisfactoria. Coincide con M5 en esta satisfacción y en la valoración positiva de trabajar como tutoras además de especialistas.

M4, coincide en algunos aspectos con sus compañeros, pero su rasgo distintivo lo podemos encontrar en la circunstancia de desarrollar su labor docente en un centro concertado. Se siente poco valorada y además se tiene que "callar" por temor a ser despedida. Valora el trabajo dentro del aula de música como un espacio global a lo largo de la etapa primaria.

4. A modo de recapitulación

Desde una perspectiva general, podemos decir que tanto la selección de los participantes, como la participación de cada uno de ellos dentro de los grupos, ha sido satisfactoria y ha cumplido con las expectativas de la investigación. Debemos tener presente la heterogeneidad del grupo social objeto de esta investigación. Como hemos explicado en nuestro marco teórico, se trata de un colectivo de reciente "creación" y que presenta unos rasgos contradictorios y peculiares. Un colectivo que, desde una disciplina innovadora en nuestro entorno, la Educación Musical, hunde sus raíces en las más rancias tradiciones decimonónicas preservadas por los Conservatorios.

Un colectivo creado con premura, debido a las necesidades de ejecución de los plazos de implantación de la LOGSE, que ha obligado a la administración a formar un profesorado de manera urgente, sin tener presentes las necesidades reales que desde la disciplina y la sociedad se requerían. En este sentido, las maestras y maestros de música en la escuela primaria, responden a perfiles variopintos, en función de sus procesos formativos, de su desarrollo profesional y de sus particulares enfoques formativos y musicales.

Teniendo todo esto presente, consideramos que los participantes de esta investigación, han reflejado ampliamente las diferentes posibilidades de perfiles que podemos encontrar de forma general en nuestras escuelas primarias. Perfiles que responden tanto a procesos formativos como a trayectorias vitales. En las diferentes posturas señaladas hemos percibido enfoques muy técnicos, propios de las enseñanzas especializadas, que entraban en conflicto, incluso dentro de un mismo maestro, con los pensamientos educativos adquiridos tras años de práctica profesional en la docencia.

Hemos contado con maestros que se centran en la valoración de los logros obtenidos en una disciplina tradicionalmente marginada y con otros que reivindicaban enérgicamente una posición "digna" dentro del currículo y de la sociedad. También hemos podido notar cómo por una parte desean resaltar los aspectos educativos de la música, entrando en conflicto con los propios antecedentes formativos de corte altamente tecnificado. Dentro de nuestros grupos se han evidenciado, además los conflictos que se producen entre el profesorado a la hora de decidir qué músicas y con qué enfoques son adecuadas para la escuela.

Entre nuestros participantes se han reflejado las diferentes situaciones laborales: maestros estabilizados que gozan de situaciones bastante satisfactorias; otros que, a pesar de gozar de estabilidad, no han logrado unas condiciones que les satisfagan; maestros noveles que tienen que cambiar

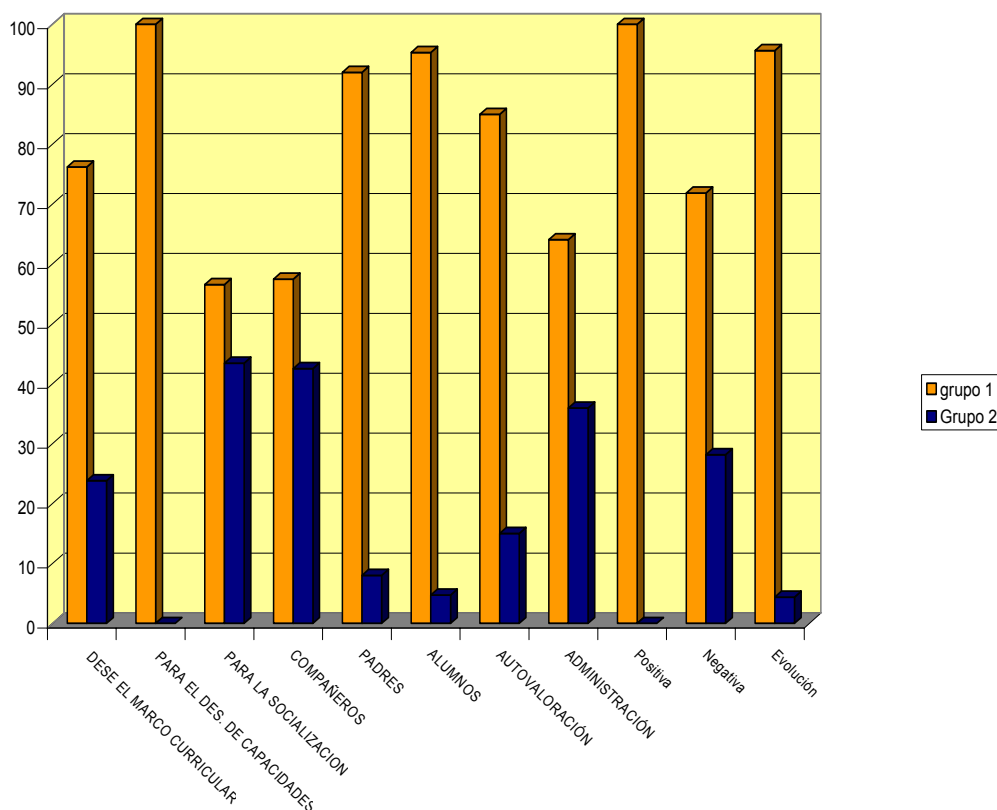
constantemente de centros. Hemos podido constatar las peculiaridades de los centros concertados, públicos y rurales, lamentando la falta de presencia de algún representante del sector privado.

Los focos de interés en los debates han sido variados, ofreciéndonos una visión caleidoscópica de la situación que viven y de cómo la perciben. En los dos grupos la participación ha sido generosa y con afán de consenso, ayudándonos a comprender las diferentes facetas de una misma realidad.

5. Estudio de los principales focos de interés en cada uno de los grupos

Para comenzar a situarnos en una perspectiva global de las realidades estudiadas, vamos en este espacio a analizar los temas que han tenido mayor relevancia en cada uno de los grupos realizados. Como iremos observando progresivamente los focos de interés varían en función de los años de experiencia docente. Para realizar este análisis iremos revisando de manera independiente cada una de las ramas principales de nuestro árbol de indización: "Valor social", "desarrollo profesional" y "ámbito escolar".

5.1. Valor social



Gráfica 3
Distribución del discurso en el nudo valor social en cada uno de los grupos

Como podemos apreciar en la gráfica, en una simple mirada, los niveles de discurso relacionados con los valores sociales asociados a la Educación Musical ocupan una parte significativamente mayor del discurso que desarrollan los participantes en el grupo de discusión con más años de experiencia.

Dentro de este nudo aparece especialmente destacado el nudo “desde el marco curricular”, donde hemos indexado la información referida a la valoración que los maestros y maestras de música consideran que tiene la Educación Musical desde el currículo vigente. Desde un punto de vista general, en nuestro estudio, este tema de la valoración curricular ha ocupado la mayor parte del discurso, seguido de la formación inicial, que como más adelante veremos interesó principalmente al grupo de profesores con menos años de experiencia docente.

Si continuamos observando cada uno de los nudos, diremos que los valores de la Educación Musical para el desarrollo de las capacidades instrumentales, no ha tenido ninguna presencia en el segundo grupo, mientras que el primero le dedica un espacio significativo. Sin embargo, nos resulta interesante la coincidencia en el porcentaje de discurso dedicado a los valores que la Educación Musical aporta a la socialización del alumnado. En torno a este tema, el consenso y el interés ha sido total desde el primer momento, destacándose como el valor más apreciado que la Educación Musical puede aportar al alumnado dentro de la actual estructura del currículo de la Etapa Primaria.

El siguiente bloque de valoraciones analizadas en el estudio está referido a la consideración que desde los diferentes ámbitos el profesorado percibe de su labor docente; ámbitos como los padres, el alumnado, la administración, los compañeros y la evolución que a lo largo de los años ha sufrido esta valoración. Decir que este espacio temático ha sido igualmente más tratado por los participantes en el primer grupo. Destacar que la evolución de la valoración que se hace de la Educación Musical no ha tenido ninguna presencia en el discurso del segundo grupo, debido a la corta experiencia en la docencia. Los problemas referidos a la valoración están más presentes en el profesorado más experimentado.

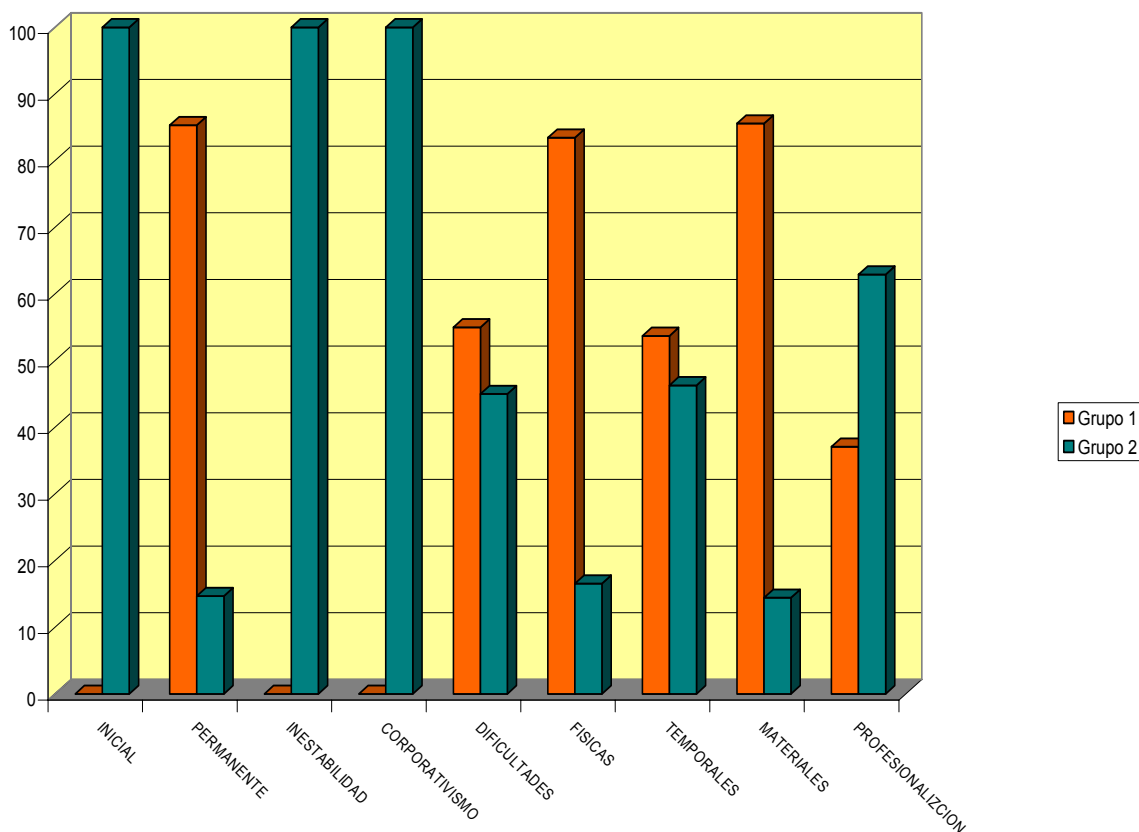
"M2: ...es muy duro lo que nos ha costado y lo que nos está costando llegar a tener una posición digna en el aspecto como otras asignaturas como se valoraría las matemáticas,..."

(Grupo 1, párrafo 40)

"H2: ...la valoración que veo es que la gente no nos valora si nos valoraran nos darían más espacio, más tiempo pero no, no ocurre eso."

(Grupo 1, párrafo 75)

5.2. Desarrollo profesional



Gráfica 4

Distribución del discurso en el nudo desarrollo profesional en cada uno de los grupos

Observando la gráfica 4 lo más destacado es la relevancia que tiene en el discurso del segundo grupo la formación inicial, en contraste con la inexistencia de este tema en el grupo primero. La formación permanente sin embargo encuentra un espacio importante en el discurso del primer grupo. Temas como la inestabilidad y el corporativismo son exclusivamente tratados por los profesores con menos años de experiencia y reflejan las circunstancias particulares en las que desarrollan su labor.

"M2: ...pero hablamos de intrusismo que también hay de los que salen de Conservatorio y se meten sin saber dar Educación Musical y didáctica a darnos a nosotros entonces pasa lo mismo si nos metemos nosotros en secundaria..."

(Grupo 2, párrafo 51)

El desarrollo profesional es un tema que, como ya hemos comentado, preocupa más al profesorado con menor experiencia. Sin embargo a la hora de hablar de dificultades profesionales ambos grupos desarrollan un discurso de aproximadamente la misma extensión.

Es interesante destacar cómo el primer grupo otorga una mayor significación a la descripción de sus dificultades en relación con los horarios, los espacios y los materiales, y sobre todo al esfuerzo físico que el profesor de música debe realizar en su labor cotidiana.

"H2: ...acabas realmente agotado y el problema es que acabas hasta seco de ideas, te absorbe de tal manera tu trabajo y acabas tan cansado que es que no das más de sí."

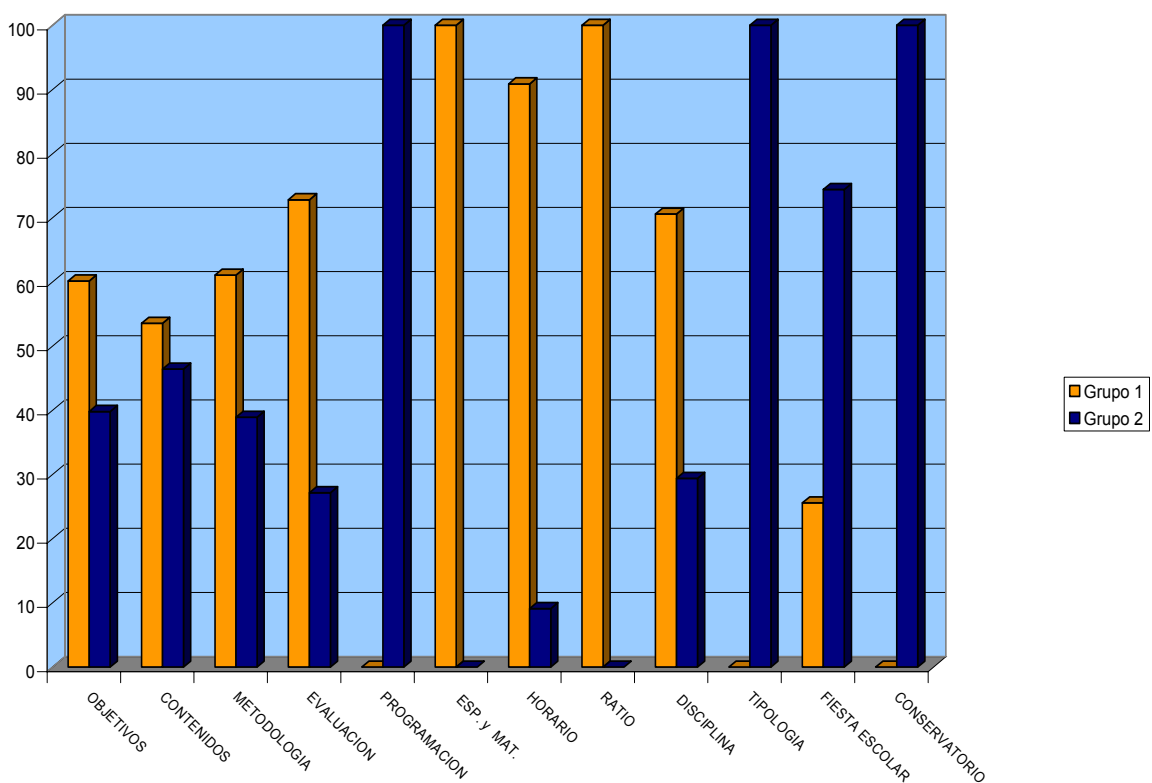
(Grupo 1, párrafo 153)

Sin embargo para los profesores más jóvenes el interés está en lograr cierta unión corporativa dentro de la profesión para lograr mejorar sus condiciones laborales.

"H1: ...quisieron hacer una huelga y decidieron hablar con distintos profesores que había y que al final no se reunieron, yo estoy dispuesto a..."

(Grupo 2 párrafo 137)

5.3. Ámbito escolar



Gráfica 5

Distribución del discurso en el nudo ámbito escolar en cada uno de los grupos

Temas relacionados con el desarrollo práctico del currículo son los que destacan por el profuso tratamiento que reciben desde ambos grupos. Tenemos que señalar desde una primera mirada que la significatividad de cada uno de ellos es diferente en los dos grupos.

En los temas relacionados con el desarrollo del currículo para el primer grupo el orden de tratamiento es el siguiente: objetivos, evaluación, contenidos y metodología ocupando todos ellos un espacio del discurso muy similar. Sin embargo en el segundo grupo se señala un mayor tiempo de conversación dedicado a los contenidos, además de tratar el tema de la programación que no se toca en el primer grupo.

La organización y gestión cotidiana interesa más al profesorado del primer grupo, destacando la importancia que uno de ellos otorga al horario adjudicado a la asignatura. Los profesores más jóvenes parecen adaptarse mejor a las condiciones físicas cuando realizan su labor. Nos resulta interesante comentar la especial importancia que los profesores con más años de experiencia dan a la consecución y mantenimiento del orden y de la disciplina dentro del aula, al notar esta importancia en la realización del primer grupo, decidimos preguntar por él a los miembros del segundo grupo, comprobando que para ellos esta temática carecía de importancia.

Hablar de tipología de centros ha sido tema exclusivo del segundo grupo, debido a que en el primer grupo no pudimos contar con profesorado procedente ni de centros concertados ni privados. La visión de los centros rurales ha sido una aportación del profesorado del segundo grupo que nosotros no habíamos considerado a la hora de realizar la configuración de los mismos. Hemos podido comprobar cómo, a pesar de que los medios de comunicación han homogeneizado las vivencias musicales de toda la población, existen algunas particularidades en los centros de contexto rural.

La fiesta escolar y los espacios de formación musical como el Conservatorio, han sido temas tratados por ambos grupos, teniendo un tratamiento más extenso entre los miembros del segundo.

"H1: Yo quiero hablar del conservatorio, yo digo que el conservatorio está como la iglesia, tiene falta de reciclaje, hablando de la educación..."

(Grupo 2, párrafo 465)

PERCEPCIONES DEL PROFESORADO

1. Introducción

2. El marco de referencia: del vacío legal hasta la LOGSE

3. Los protagonistas: formación y estatus profesional

- 3.1. El punto de partida: la propia formación
- 3.2. El estatus profesional: un reto a conseguir

4. El Currículo en la acción

- 4.1. Finalidad de la música en Primaria
- 4.2. Objetivos
- 4.3. Contenidos y metodología
- 4.4. La evaluación
- 4.5. Los inconvenientes cotidianos

5. Consideración social de la Educación Musical

- 5.1. El valor curricular: las materias instrumentales y las "marías"
- 5.2. Valoraciones de la Educación Musical desde el marco social
- 5.3. Los valores educativos en la música

6. Síntesis e ideas para la reflexión

1. Introducción

Con objeto de completar el proceso de análisis a través del procedimiento de señalado por el Método Comparativo Constante hemos procedido a realizar un nivel de análisis más profundo para delimitar la teoría. La metodología elegida propone cumplir el criterio de parsimonia que se realiza a través de la búsqueda sistemática de categorías centrales por medio de una tercera modalidad de codificación: la codificación selectiva. En nuestro caso se ha materializado en un proceso de reducción, por fusión o por transformación de unas categorías en otras de un nivel conceptual superior. Como resultado la teoría se ha ido focalizando para cumplir el criterio de parsimonia, (López-Aranguren 1996).

En un nivel mayor de detalle en el análisis, presentamos en este espacio, los diferentes temas objeto de discusión en el desarrollo de los grupos. En el momento de la reducción de categorías para la redacción, hemos encontrado conveniente atender a la organización final de este informe. En primer lugar vamos a describir y analizar la visión que los maestros y maestras tienen del marco legal en que se sustenta su propia actuación docente, señalando cómo los maestros experimentados han vivido la evolución que ha llevado a la Educación Musical a formar parte de pleno derecho del currículo de la etapa primaria.

En un segundo momento nos ocuparemos de señalar la auto-percepción de los protagonistas. La propia visión de la formación inicial y permanente así como las descripciones de sus visiones del desarrollo profesional completarán el análisis del marco de referencia. A continuación, pasaremos a la descripción y el análisis de todos los elementos que condicionan la puesta en acción del currículo establecido. A través de los discursos analizados hemos podido realizar un boceto de las vivencias y percepciones que los maestros y maestras tienen de los elementos curriculares: la finalidad de la música en la etapa Primaria. Los objetivos, los contenidos, la metodología, la evaluación y todos los pequeños inconvenientes que el profesorado vive a diario, relatados por los propios protagonistas.

Par finalizar estudiaremos el modo en que el profesorado vive la consideración que la Educación Musical recibe desde diferentes ámbitos como el currículo y la sociedad. Los valores educativos en la música, serán otro foco de interés, porque son los encargados de ensamblar las relaciones de la música en la escuela con la sociedad en que vivimos.

Para la interpretación de los discursos hemos tenido en cuenta los referentes teóricos de nuestro estudio. Aunque en un espacio posterior y a través de un nivel de análisis más profundo cruzaremos toda la información recogida en este trabajo.

2. El marco de referencia: del vacío legal hasta la LOGSE

Hablar de las ventajas e inconvenientes de la reforma educativa promovida por la LOGSE, ha sido un tema tratado exclusivamente por el grupo de discusión formado por maestros y maestras más experimentados. Para ellos ha resultado especialmente significativa la inclusión de la música de manera oficial y con pleno derecho en la enseñanza primaria. Han vivido la evolución del estatus conseguido por la Educación Musical, que ha pasado primero por no figurar en absoluto en el currículo. Más adelante la música estuvo contemplada en los documentos oficiales dentro de la Expresión Dinámica. En esta etapa no se hacía efectiva en la práctica debido a la carencia de un profesorado con la preparación necesaria para impartirla. La música se dejaba a la buena voluntad de algún maestro que poseía conocimientos musicales:

"M1: ...a lo mejor antes era un rinconcillo que algún maestro le gustaba cantar, cantaba que si algún maestro le gustaba tocar la flauta la tocaba y se quedaba como al libre albedrío..."

(Grupo1, párrafo 5)

Desde el comienzo de la discusión, con el grupo de profesores más experimentados, uno de los focos más recurrentes a la hora de valorar la situación de la Educación Musical en la etapa primaria, fue la referencia a la inexistencia de la misma antes de la implantación de la LOGSE, y la progresiva mejora de la situación con el paso de los años. Como hemos reflejado en el marco teórico de esta investigación, la ausencia de la Educación Musical en el currículo de la enseñanza general ha marcado la formación de varias generaciones en este país, y a pesar de haber transcurrido más de diez años, el largo pasado sigue estando presente.

Se da, además, la circunstancia de que un número significativo de maestros y maestras que en la actualidad ejercen como especialistas, han accedido a su actual situación laboral a través de mecanismos de habilitación, por lo que acumulan una serie de años de experiencia docente ejercitada anteriormente a la inclusión de la Educación Musical en el currículo oficial.

El grado de satisfacción con los logros obtenidos para la música desde la LOGSE va a venir condicionado por la importancia concedida a esta reciente incorporación. Una parte de nuestros participantes valora muy positivamente la inclusión de la Educación Musical aunque no dejan de indicar que el ideal pretendido no está todavía conseguido.

"H1: Y eso cuando se empezó en los centros con la música eso ni se pensaba, ni lo podías plantear y a lo largo de los años ha estado cogiendo su sitio, no es el ideal, hay que ir a más pero que está."

(Grupo 1, párrafo 10)

Conseguir que la Educación Musical ocupe el espacio que actualmente ocupa, ha sido para el profesorado, una continua lucha, que parece no haber terminado y valoran de forma muy positiva el papel que han jugado para lograr la transformación que ha experimentado la materia, desde la inexistencia hasta la inclusión total en el currículo.

"M2: ...es muy duro lo que nos ha costado y lo que nos está costando llegar a tener una posición digna en el aspecto como otras asignaturas como se valoraría las matemáticas, es decir que no perdiendo de vista eso debemos de ser bastante optimistas porque si nosotros logramos aquello imaginaros si nos dan carta blanca ¿ no?,..."

(Grupo 1, párrafo 40)

Sin embargo el acuerdo sobre la buena situación de la Educación Musical dentro del currículo, no se logra en absoluto a lo largo de la discusión. Se elevan voces muy críticas señalando que, a pesar de estar incluida en el currículo, la música, no está recibiendo el tratamiento adecuado ni por parte de la administración, ni por parte de los padres, ni por parte del resto del profesorado. La importancia curricular es mínima y está sufriendo continuamente de carencias de dotación, de profesorado de espacios y de personal.

"M3: ...en todo momento la música ha sido lo último, ha estado por detrás de la religión que no tendría ni que estar en los centros bajo mi punto de vista , está por detrás de la educación física y no digamos por detrás del inglés..."

(Grupo1, párrafo 7)

¿Qué valoración obtiene la Educación Musical desde su posición en el currículo? Como hemos comentado anteriormente, éste ha sido el tema más discutido en nuestras sesiones, sobre todo entre el profesorado con larga experiencia que había vivido ejerciendo en las escuelas durante el periodo en que la Educación Musical no tenía cabida. Encontramos "natural" que viendo las cosas desde este ángulo una parte de ellos valoren positivamente, es más muy positivamente, en un principio la situación que se ha logrado para la materia. Sin embargo pronto surge la confrontación con una profesora que nos ofrece una visión muy distinta de la que ofrecen sus compañeros:

"M3: ...si hay una adscripción en el centro de una plaza el que sufre las consecuencias, el no, la que sufre las consecuencias es la música, si hay que reducir horario porque hay falta de personal o falta de lo que sea, la que sufre es la música yo no sé si los padres en otros centros se interesan, pero los padres no dicen ni mu, los compañeros no dicen ni mu, allí no quiere música nadie les da igual, quieren música porque les va a suponer un relajo en su horario, los padres no valoran la música, la música es un adorno y en los conciertos vemos cómo está la música, la música no está a nivel popular extendida porque los conciertos siguen siendo una élite y cada vez más élite. Pero yo estoy muy pesimista, muy pero que muy pesimista porque no veo que esté considerada o por lo menos no está considerada de la manera que a mí me gustaría, a mí me gustaría que estuviera bien

atendida, que si la administración dice que es una disciplina más pues que tenga su dotación, la que sea, que se diga desde tercero pues desde tercero pero con seriedad, que se dice desde infantil pues desde infantil pero con seriedad también. ¡Cómo vamos a decir que la música está considerada! Yo no pienso eso."

(Grupo 1, párrafo 9)

Lejos de la autocomplacencia, y de la satisfacción donde pretendía instalarse el discurso, estas afirmaciones nos señalan una realidad bastante diferente. Parece querer recordar que el hecho de existir en el currículo oficial, no ha garantizado un desarrollo del mismo acorde con las expectativas del profesorado, y se achaca a la administración haber creado unas expectativas que se reflejan en los documentos oficiales pero que en los niveles segundo y tercero de concreción curricular carecen de las dotaciones mínimas para ser desarrolladas.

"M4: ...la administración no valora ni a la música ni a cualquier otra asignatura, la administración lo único que quiere es tener los horarios cubiertos, que los padres no vengan a dar la lata, que no le dé la lata nadie, que los niños estén amontonados da igual que a 25 que a 28 que si te callas puedes tener hasta 33, es decir la administración no quiere problemas, es más no sólo no va a reconocer nuestra actividad como maestros de música yo he hecho otras actividades en la administración de mucha más responsabilidad y me he sentido siempre poco valorada,..."

(Grupo 1, párrafo 22)

Las voces más optimistas de nuestro grupo reconocen que la posición que están disfrutando en este momento no ha sido producto de las condiciones previas que administrativamente han encontrado en los centros. Por el contrario, sienten que cada pequeño logro ha sido el producto de un esfuerzo continuo que en ocasiones ha llegado a enfrentarlos con el resto del claustro de profesores.

"M4: ...es una realidad diferente pero que la realidad mía me la he trabajado y me la he currado, yo mi realidad me la he trabajado y he tenido que defenderme en los claustros a veces y me he tenido que pelear..."

(Grupo 1, párrafo 85)

A pesar de los esfuerzos realizados tienen el temor de que en un momento determinado, desde la legislación, el escaso espacio conquistado se vea reducido por razones políticas y económicas. Desde este ángulo las modificaciones que pretendía introducir la LOCE, se han vivido con inquietud. Se consideran optimistas en sus apreciaciones pero no dejan de ver el poco interés que la Educación Musical ha tenido en los debates sobre la reforma educativa. De una forma velada en el siguiente párrafo se puede ver con lo poco que se están conformando. Se refieren al "olvido" que en el primer borrador de la reforma se produjo sobre la Educación Artística. De alguna manera hemos apreciado que el grupo de maestros con más experiencia quieren vivir de espaldas al futuro. Con largas carreras docentes, una parte

significativa de nuestros participantes prefieren desarrollar su labor en una zona de comodidad lograda con esfuerzo y defienden su discurso optimista, a pesar de que en el transcurso del diálogo van dejando argumentos en el camino, para acabar reconociendo la debilidad de sus argumentos.

"M4: Es que hay gente que ve la botella medio vacía y yo suelo verla medio llena, entonces yo pienso que ya es un logro.

H1: Es un logro

H2: Pero hay que pensar en llenarla más no en vaciarla. Ese olvido que ella hablaba de la LOCE puede ser que era la gana de vaciar la botella, hemos conseguido por lo menos que dijiesen que era un olvido, que no había sido voluntario y yo pienso que en ese sentido si hemos conseguido no todo lo que queremos pero el hecho de que hay un especialista de música en la escuela yo creo que es un avance."

(Grupo 1, párrafo 118-121)

3. Los protagonistas: formación y estatus profesional

Una vez descritas las vivencias de maestros y maestras acerca del proceso de implantación de la Educación Música en el Currículo de la etapa Primaria, analizaremos las percepciones de los protagonistas sobre su propia formación. Una formación que presenta rasgos particulares provocados por la necesidad de la rápida incorporación de un significativo número de maestros a la docencia de la música. Señalaremos las vivencias de nuestros participantes en los ámbitos de formación tanto inicial como permanente.

En un segundo espacio, y como parte del análisis de los protagonistas, mostraremos las vías de profesionalización de los maestros noveles.

3.1. El punto de partida: la propia formación

La formación musical del profesorado ha sido el aspecto más descuidado a lo largo de la historia de los planes de estudios de Magisterio. Aún en la actualidad, el profesorado especialista en ejercicio, ha recibido una formación irregular en cuanto a contenidos y en cuanto a procedencia. En nuestro marco teórico hemos detallado las diferentes características de los itinerarios formativos, sin embargo hemos podido constatar en nuestra investigación que para los maestros en ejercicio con larga experiencia docente anterior a su habilitación como especialista, las diferencias formativas han dejado de tener importancia, y dan por supuesta la adecuación de la propia formación. La enseñanza de la música en las escuelas de Magisterio no se introduce hasta pasados sesenta años de la fundación de las mismas. Es en 1898 cuando comienza a impartirse la música dentro de los planes de estudios para maestros teniendo siempre una presencia irregular dentro de los diferentes planes de estudios (Cateura,1992).

Para el profesorado que participa en el primer grupo de discusión, la formación recibida no parece ser cuestionable. Desde todas las posturas se refrenda la idea de la adecuación de la formación con la que cuentan en este momento para realizar las tareas que exige la Educación Musical en la escuela primaria.

"M3: ...a mi me da rabia es que haya habido una persona con una preparación y con una dedicación y unas ganas de hacer cosas como me supongo que vamos todos o la mayor parte, nos hemos metido en eso porque nadie nos ha forzado a eso."

(Grupo 1, párrafo 21)

En todo caso se desprende de esta expresión la consideración de que la existencia de especialistas en Educación Musical, incorporados a la escuela justificaría una mayor dedicación del profesorado a la enseñanza de la música. Atendiendo al contexto más amplio de esta afirmación, podemos decir que esconde un sentimiento de infravaloración por parte de las administraciones, que, teniendo a su disposición un profesorado cualificado, desaprovecha la oportunidad de ofrecer la Educación Musical a un número mayor de alumnos debido a la falta de valoración que desde los ámbitos administrativos se tiene de la Educación Musical.

Para seguir hablando de formación, debemos puntualizar que la formación inicial de los maestros y maestras participantes en este grupo procede de diferentes ámbitos: conservatorios, cursos de habilitación etc...

Las diferencias formativas en cuanto a temas musicales y de didáctica de la música pueden ser significativas, sin embargo, durante la sesión de discusión no se ha hecho ninguna referencia a la formación inicial. Decir que, hablaron de formación a petición de la moderadora. A través del relato de los mecanismos que utilizaron en sus comienzos como especialistas nos indican el escaso interés que en la actualidad sienten por la propia formación.

"M4: ...sentíamos muchas inquietudes y mucha necesidad de formación y entonces hicimos un grupo de autoformación un seminario permanente (...) nos hemos mantenido unidos durante 5 o 6 años, (...) nos servía de terapia, nos contábamos nuestras dificultades llorábamos un poquito, bailábamos, el que sabía danza nos enseñaba una danza, el que sabía hacer otra cosa nos la enseñaba (...)"

H1: Pero también mantenemos nuestro contacto y de vez en cuando nos juntamos y nos intercambiamos material y nos seguimos contando nuestras penas."

(Grupo1, párrafo 157-158)

Tienen una visión de la formación continua referida a la necesidad de cubrir un espacio de comunicación entre ellos y ellas, de intercambio de materiales y de experiencias.

"H1: Lo que yo veo necesario para el profesorado de música es el encuentro entre nosotros, intercambio de experiencias y material."

(Grupo 1, párrafo 158)

Desde un enfoque técnico del desarrollo del currículo demandan materiales que resulten eminentemente prácticos, entendiendo la formación permanente como un espacio para acceder a nuevos materiales. A pesar de afirmar que todos disponen de muchos materiales, quisieran que los nuevos materiales que incorporaran a través de los cursos de formación estuvieran bien organizados. Indican que la oferta de formación no les satisface y sienten que llega a ser una pérdida de tiempo.

"M1: ...es difícil trabajar solos, no tienes a nadie a quien recurrir pues entonces si que echas en falta, yo siempre pido ayuda para cosas concretas y como los cursos a veces como que se me quedan en el aire pues me gustaría cuando haga un curso que sea para cosas concretas, " vamos a aprender canciones", pues yo voy a aprender canciones "vamos a aprender bailes", pues yo voy a aprender bailes, pero allí 18 horas para hacer el tonto un poquillo pues no, no me apetece mucho, y a veces los cursos que se ofrecen pues no te sirven, luego no te dan las canciones, no te acuerdas de los bailes y entonces se cansa uno y acaba siendo un poco autodidacta y repitiéndote. Uno si que necesita aprender estrategias nuevas para guiar, para hacer cosas diferentes, pero siempre que sean concretas que luego te vayan a servir sino es que ya estamos muy cansados yo por lo menos estoy muy cansada."

(Grupo1, párrafo 156)

Nos resulta curiosa la asociación continua que observamos, dentro de este grupo, entre los temas de formación y materiales. No están pidiendo cursos que adapten sus conocimientos a las nuevas demandas de la sociedad, ni espacios de reflexión o de ampliación de los conocimientos adquiridos, lo que piden son recursos, en general materiales sistematizados para llevar a la práctica de una forma inmediata. El material más valorado por todos, y considerado como una vía de formación son los conciertos didácticos, que les proporcionan una serie de actividades previas a la asistencia del alumnado al concierto.

El interés que han manifestado los profesores por acceder a cursos de formación continua que proporcionen materiales ordenados y aptos para ser llevados a cabo en la clase de manera inmediata se contradice con opiniones que hemos incluido en nuestro marco teórico como la de Barniol (1999), que piensan que el profesorado de música en la actualidad es cada vez más consciente de su labor dentro de la sociedad a la que pertenece, y que está haciendo surgir una nueva visión de sus necesidades a la hora de plantear su formación. Ya no es un profesorado interesado en conocer "recetas" sino que necesita saber más para comprender los resultados de su trabajo y poder reflexionar e investigar sobre los problemas que le plantea su docencia.

Una de nuestras participantes, como hemos leído en el párrafo anterior, sin ser contradicha por sus compañeros se expresa en el sentido de buscar en los cursos de formación continua materiales didácticos organizados y sistematizados queriendo decir que pide "recetas" eficaces que le faciliten la labor diaria de la que se encuentra muy cansada.

El grupo de profesores con menos experiencia docente tiene una visión más positiva de la formación permanente, consideran que es necesario actualizar la formación, indican que la mayoría de los cursos a los que asisten tienen un carácter práctico que les proporciona nuevos recursos y espacios de reflexión necesarios para el propio desarrollo profesional. Para los maestros más jóvenes, además es importante sentir que están evolucionando y que son capaces de asumir nuevos retos formativos.

"M1: Yo creo que como especialistas de música deberíamos de hacer todos los cursos posibles

M4: Hombre necesidad siempre hay

M1: no solo por necesidad es que aportan, yo por lo menos los que he hecho aportan muchísimo

H2: Siempre, para reciclarnos también

M4: Siempre va ha haber algo más siempre tienen un carácter práctico

M1: Es que te da muchos recursos

H2: Y te da un enfoque también

M2: El que hagas una cosa que suponga un reto para ti,..."

(Grupo 2, párrafo 403-410 410)

Desde el grupo de profesores con menos de cinco años de experiencia, la valoración de la propia formación inicial se presenta como un tema de gran interés. Como hemos señalado anteriormente ocupa una parte importante del discurso, siendo dentro de este grupo el tema tratado con más extensión.

"H1: Volviendo a la facultad (risas) es lo que yo creo ¿ Que se prepara en la facultad músicos o educadores musicales?..."

(Grupo 2, párrafo 87)

Efectivamente, como expresa esta maestro, durante la sesión de discusión estuvieron volviendo con frecuencia a sus años de formación inicial. Consideramos que la escasa experiencia docente y la cercanía de los años de estudiantes estaba activando un mecanismo comparativo para ajustar los conocimientos adquiridos a la práctica dentro del aula. A partir de este punto pretendían realizar una valoración consensuada del nivel de adecuación de la formación recibida a las demandas de la práctica. Se encuentran estos maestros y maestras en una encrucijada, comenzando a andar por un camino que hace referencia permanente a la formación recibida, es el momento por tanto, de cuestionar si esta formación ha sido la más idónea o si por el contrario adolece de deficiencias significativas. El alto nivel de conversación que se detecta en este punto nos indica la falta de acuerdo con respecto a este tema. La siguiente afirmación está referida a las diferencias tan grandes que

encuentran en los relatos de la propia formación y se extrañan de que toda proceda del mismo centro:

*"M2: ¿Hemos hecho todos la carrera aquí?
Varios: sí"*

(Grupo 2, párrafo 115-116)

En torno a dos disyuntivas principales se estableció la discusión: por una parte las vivencias encontradas y divergentes de los participantes que habían pertenecido a promociones diferentes, por otra el hecho de cuestionarse si la formación recibida les había aportado los suficientes conocimientos prácticos para llevar a cabo su labor docente como Educadores Musicales.

Pero no todos los puntos tratados sobre la formación inicial partían del desacuerdo. Tenemos que señalar los aspectos referidos a la formación inicial, en los que desde el primer momento se logró el asentimiento de los asistentes recibiendo una valoración que contó con el acuerdo de todos y todas.

*"H1. ¿Que se prepara en la facultad músicos o educadores musicales?
M2: Educadores musicales, yo he estado en el conservatorio y te puedo asegurar..."*

(Grupo 2, párrafo 87-88)

Coincidían en considerar que la finalidad última de la formación recibida en la Facultad de Ciencias de la Educación estaba referida a la formación de educadores musicales, y no de músicos profesionales, señalando la diferencia significativa en cuanto a formación educativa con la recibida en el Conservatorio, donde como podemos recordar todos habían completado su formación musical. Es cierto que están de acuerdo en que la finalidad de los estudios de magisterio debe ser formar educadores, sin embargo están en claro desacuerdo en lo referente a la consecución de este objetivo. Para unos han recibido una formación demasiado enfocada al objeto musical y al desarrollo de las habilidades técnico-prácticas, para otros, después de la experiencia en el Conservatorio supone un descubrimiento el enfoque educativo obtenido en la facultad.

"H1: Es que tu cuando entras de maestro tu no tienes que ser músico tienes que ser maestro y eso es lo fundamental es lo que yo digo , el problema de la facultad es que te preparan como músico y no como maestro..."

(Grupo 2, párrafo 170)

"M2: yo venía del conservatorio totalmente desencantada llegué a la facultad y vamos totalmente entusiasmada..."

(Grupo 2 párrafo 147)

Tanto unos como otros coinciden al afirmar que la duración de los estudios se queda corta y demandan elevar la extensión de los mismos a los de una licenciatura con el fin de poder disponer de un tiempo mayor que permita estudiar con más profundidad los aspectos teóricos y prácticos que van a necesitar para desarrollar después su labor.

"M2: ...a lo mejor el problema es que magisterio es una diplomatura si hubiera más tiempo, si fuera una licenciatura habría más tiempo para estudiar mejor las cosas y no hacerlo todo de bulla y estudiarlo todo..."

(Grupo 2, párrafo 152)

A la corta duración de los estudios añaden otra circunstancia que, en su opinión, dificulta el mejor aprovechamiento y coordinación de esta formación inicial, nos referimos a la formación musical previa del alumnado. Al no existir prueba de acceso se da la circunstancia de que se cuenta con un alumnado demasiado heterogéneo en conocimientos musicales. Los participantes en el estudio al realizar la valoración de su formación inicial señalan las dificultades vividas a causa de esta circunstancia, todos pertenecían al grupo de alumnado con formación musical previa y manifiestan rotundamente lo incómodo que podía llegar a ser aceptar esta situación.

*"M5: Es que el problema también es que en clase hay diferentes niveles
Varios: También"*

(Grupo 2, párrafo 153-154)

"M1: Yo no entiendo como en tres años puedes salir preparado para dar clase de música en primaria si tu no tienes ni idea de música entonces... hay gente que pueden ser magníficos maestros yo no digo que no, pero luego hay gente que tienen bastante nivel (...) yo me aburría muchísimo porque era partir de cero pero se comprende también que hay gente que no tenía nada, entonces yo creo que ahí está un problema importante."

(Grupo 2, párrafo 155)

La formación recibida es calificada de poco práctica, de demasiado teórica. A lo largo de la discusión se produce cierta confusión en el empleo de estos términos. En algunos casos cuando hablan de teoría se están refiriendo a asignaturas de carácter general como organización escolar, etc.; en otros se refieren al estudio de los aspectos técnicos de la música: lenguaje musical, formación instrumental, etc. A pesar de la confusión sí están de acuerdo en que lo que han echado de menos es una formación que relacione la teoría con la práctica educativa, una formación que les hubiera hecho sentirse más seguros en el momento de la acción, una formación donde la didáctica específica hubiera tenido más presencia en las materias musicales. A pesar de expresarse con desacuerdo y de que cada uno pretende matizar su propia visión; unos que alegaban haber tenido bastante práctica, otros que no había sido suficiente, en general hemos percibido que lo que estaban realmente demandando estaba

referido a completar una formación en didáctica específica que se había quedado a medio camino, la mayoría de las veces para favorecer una formación musical enfocada desde un punto de vista demasiado técnico.

"H3: Yo considero, yo he escuchado quejas de un núcleo teórico, yo lo considero fundamental pues si somos especialistas de Educación Musical que menos que tener un conocimiento mínimo teórico del melódico, rítmico, armónico de agrupaciones es fundamental para tener una base de la materia y también lo que veo es que quizás una falta de más didáctica porque por lo menos en nuestro caso y creo que es el de todos coincidimos que tuvimos una asignatura que es didáctica de la expresión musical que estuvo al final de la carrera y yo creo que debía haber estado en todos los cursos un cuatrimestre todos los cursos, en tres niveles didáctica 1, didáctica de la expresión musical 2, didáctica de la expresión musical 3..."

(Grupo 2, párrafo 127)

Incluso desde el sector más satisfecho con la formación recibida, se escapa una queja, haciendo notar que la formación, aunque es considerada amplia, no cubre las necesidades que la práctica docente ha generado en sus cortas trayectorias profesionales.

"M3: Yo aprendí muchísimo, yo creo que donde más aprendí es aquí pero no tiene nada que ver con ser profesor de música, no estamos preparados... (los demás confirman lo que dice)"

(Grupo 2, párrafo 71)

La desconexión de la formación recibida con la práctica docente se evidenció a lo largo del discurso de muchas formas. A través de sus discusiones se puede afirmar que, a lo largo de los años, y descrito a través de las vivencias de profesores que cursaron sus estudios en diferentes promociones, la formación no ha incrementado su calidad, sino que por el contrario, expresan que observan un deterioro progresivo de la misma y un alejamiento cada vez mayor de la realidad social en la que se desarrolla la tarea docente.

Recordar en este espacio la reseña hecha en nuestro marco teórico al trabajo de Vilar (2003) donde la autora señala que la insatisfacción del profesorado con su formación inicial y con su tarea docente aparece en estudios anteriores a los años 90 haciendo referencia de manera constante a dos tipos básicos de problemas. Por una parte la determinación de las competencias musicales básicas que debería tener el profesorado y por otra la adecuación de los programas de formación inicial a los requerimientos de la tarea educativa posterior.

La necesidad de una formación práctica real es expresada desde las diferentes voces, incluso desde las más satisfechas con la formación recibida. Se demanda la realización de unas prácticas que no partan de contextos idílicos, sino de un análisis riguroso del contexto general donde se debe desarrollar el currículo. La formación teórica recibida es generalmente valorada

positivamente a pesar de señalar cierta descoordinación entre los profesores, recibiendo estos una valoración muy irregular.

"H3: ...la idea de la facultad pues no me la llevo muy mal para que os voy a engañar, me he encontrado de todo profesores que se han preocupado y profesores dejados..."

(Grupo 2, párrafo 127)

La valoración más positiva que se hace de la formación está referida a que, a un sector de nuestros participantes, les facilitó el trabajo de preparación de las oposiciones mientras que otro sector comentaba no haber utilizado ninguno de los temas trabajados durante la carrera para la preparación de las mismas. El aspecto peor valorado, está referido a la evaluación, consideran que durante la formación inicial no han recibido las herramientas necesarias para llevar a cabo una de las tareas más significativas de su profesión.

"M2: ...la evaluación es lo que en la carrera por lo que mi promoción respecta es lo que menos hemos hecho énfasis y luego te hace falta porque tienes que evaluar, si no tuvieras que evaluar perfecto pero tienes que evaluar..."

(Grupo 2, párrafo 147)

Otro aspecto que ha recibido críticas, y que consideramos fundamental en la formación del maestro de música, es el estudio de las corrientes pedagógico-musicales del siglo XX. En definitiva serán el punto de partida del desarrollo de su labor docente, para que, una vez estudiadas y experimentadas, puedan ser superadas en una práctica docente que adapte los conocimientos adquiridos a la realidad social donde se desarrolla.

"H4: ...hemos visto aquí las metodologías pero lo hemos visto todo a un nivel muy básico porque cuando yo me aprendí las metodologías de Kodaly y demás fue en la facultad porque yo recuerdo lo que era didáctica de la expresión por lo menos a nosotros nos tocaba una metodología la tenías que exponer un trimestre y las demás te las estudiabas en un folio que eran las ocho metodologías..."

(Grupo 2, párrafo 149)

A nivel global sienten que la carrera que han elegido tiene poco valor, que es poco considerada socialmente y que cualquiera puede acabarla.

*"M3: Tendría que haber un filtro pero aquí acaba la carrera cualquiera
H1: Es que magisterio lo acaba cualquiera, yo digo que magisterio tiene dos bases tiene tres años que es sacarse el título y luego las oposiciones que es el que aprueba y el que no aprueba, pero magisterio de toda la vida tiene la fama, y yo cuando me metí en magisterio me decían: "madre mía donde te has metido pero si esa es la carrera..."*

(Grupo 2, párrafo 162-163)

A modo de síntesis decir que los maestros de mayor experiencia no cuestionan su formación inicial a pesar de la irregular procedencia de la misma, por el contrario le otorgan un alto valor, mientras que desde el profesorado más joven y formado a través de los mecanismos creados específicamente para formar maestros de música, es cuestionada profundamente. La valoración que de ella hacen es muy irregular pareciendo señalar un progresivo deterioro de la misma a lo largo de los años, las promociones más recientes se muestran más críticos señalando la escasa atención que desde los estudios se dedica a la didáctica específica, el estudio de las metodologías musicales y a la evaluación. Consideran que la duración de los estudios debería elevarse al menos a cuatro años, y señalan las dificultades que encuentran a lo largo de los estudios por compartir las aulas con compañeros con nula formación musical. Piensan que la finalidad de la formación inicial debe estar referida a formar educadores musicales, no músicos profesionales, parece ser que en ocasiones este particular se olvida; y están en absoluto acuerdo cuando señalan que la formación que han recibido está muy lejos de adecuarse a la realidad educativa que se encuentran al enfrentarse con la práctica docente.

3.2. El estatus profesional: un reto a conseguir

"M4: ...que todos por lo menos sigamos un criterio de unidad, que menos que un criterio de unidad, es que es eso lo que pasa, ahí es donde veo también la desunión llamémoslo así ya que tu vas por tu lado y yo voy por el mío, tu haces lo que tu quieras y yo hago lo que yo quiera así como vamos a llegar a un acuerdo."

(Grupo 2, párrafo 218)

Desde el grupo de discusión formado por profesores con menos de cinco años de experiencia se eleva una demanda generalizada. Quisieran lograr unidad y acuerdo entre los profesores de Educación Musical. Parece circular la idea de que el profesorado de música no logra unir sus criterios y debido a esta desunión conseguir objetivos de mejoras profesionales resulta especialmente difícil.

"H1: ...nos dijo un inspector no el mío concretamente dijo: " Los de música nunca vais a conseguir nada" Y el había hecho música, Y dice: " y los de música nunca nos vamos a unir"

(Grupo 2, párrafo 57)

Consideran que sólo logrando cierta unidad entre ellos se podrían conseguir las mejoras necesarias para que la Educación Musical se desarrolle con pleno derecho en la escuela, y se comparan con la situación de otras especialidades que, habiendo surgido con la LOGSE, han alcanzado en poco tiempo un estatus profesional superior al de la música, concretamente hablan de la Educación Física:

"M2: ...educación física..., ya no es deporte ya es educación física y nosotros todavía diciendo música, navidad, villancicos no es Educación Musical o sea que realmente los de educación física se las han apañado les dan más horas, pero nosotros todavía no lo hemos conseguido.

H1: Pero los de educación física son gente unida pero música no.

M2: A lo mejor es por eso..."

(Grupo 2, párrafo 45-47)

El origen de la desunión lo encuentran en los tiempos de formación. Indican que el profesorado de Educación Musical que se ocupaba de su formación inicial no animaba al alumnado a promover la unidad volviendo a comparar la situación que ellos vivían en su especialidad con la que habían observado ellos mismos en el profesorado de otras especialidades. De alguna manera están reclamando para su especialidad una situación parecida. Reconocen toda esta falta de unión y desean salir de la soledad y el aislamiento con el que conviven a diario. Hasta este momento, en los documentos estudiados habíamos visto reflejado el sentimiento de soledad con el que se expresan los especialistas por trabajar en departamentos unipersonales dentro de los centros, sin embargo en nuestra investigación, hemos podido comprobar que esta soledad va más allá de la situación física dentro de las escuelas, que los maestros en ejercicio reconocen una falta de unión entre ellos que les impide lograr mejoras para su situación profesional.

"H1: ...los profesores mismos de educación física se molestaban porque se viera así la cosa y ellos mismos se lo curraban, cosa que en Educación Musical es muy raro, muy raro y eso lo sabéis todos. Unión y decir " venga, hay que luchar, luchar más por la música", eso es lo que yo veía en educación física todos los días en los profesores y ellos mismos se molestaban."

(Grupo 2, párrafo 66)

Entre los maestros con más de cinco años de experiencia pudimos observar una situación parecida. Aunque una maestra perteneciente a este grupo nos relató una época en la que se reunían una serie de profesores de música que acababan de lograr la habilitación para intercambiar experiencias, nos explicaba que esto había dejado de hacerse, y que no había quedado organizado ningún tipo de actividad para garantizar los posteriores contactos, las razones por las que se dejaron de reunir no las relató. Además de referirnos a este comentario, tenemos que decir que en la realización de la sesión de grupo observamos actitudes por parte de los participantes que nos hacen pensar en esta falta de unidad.

Los modos de expresión de cada uno de ellos, sobre todo entre los más experimentados, nos parecían muy personalistas, y en casi todos los casos generalizaban sus afirmaciones desde referencias basadas estricta y exclusivamente en sus experiencias personales. Incluso en algunos momentos fundamentaron la discusión en decidir si lo que se estaba expresando era generalizable o si por el contrario se refería a una experiencia particular. Notamos especialmente la falta de un discurso común, la carencia de puntos de

referencia comunes que les permitieran realizar un análisis de la realidad desde un punto de vista corporativo profesional. Nos contaban como desarrollaban el currículo a partir de estrategias que cada uno de ellos iba construyendo en soledad.

Los profesores más jóvenes señalan el posible desinterés de una buena parte del profesorado. Indican que seguramente los maestros formados a partir de la implantación de la LOGSE, en las diplomaturas de maestro especialista sí estarían dispuestos a reunirse, sin embargo piensan que el profesorado en ejercicio que ha accedido a la labor docente a través de los diferentes procesos de habilitación no se preocupa por la mejora de la propia situación profesional.

"M5: No creo que hubiera problemas en reunirnos los de las mismas promociones pero ya la gente que está habilitada, son mayores y ya no le preocupa..."

(Grupo 2, párrafo 64)

Reflexionando sobre esta afirmación, y comparándola con otros datos de la investigación hemos encontrado explicaciones teóricas que pueden avalar los fundamentos de esta situación.

Las motivaciones del profesorado que accedió a los cursos de habilitación no se corresponden en todos los casos con un interés "real" por la Educación Musical sino que en numerosas ocasiones respondía a intereses personales para lograr ciertas mejoras en los destinos laborales (información obtenida preguntando al profesorado que, en su momento, organizó y dictó estos cursos). Recordamos como, *en* opinión del profesorado del área en la mayoría de los casos se utilizó este sistema para acceder a una mejor posición en concurso de traslados, observándose una falta de interés manifiesta por la formación musical en gran parte de los participantes.

El resultado de estos cursos fue incorporar a la docencia de la música a un profesorado reciclado a través de unos cursos que, en casi todos los casos, no garantizaban la adquisición de los conocimientos musicales necesarios (Pliego, 2002) e históricamente formado en los planes anteriores a la LOGSE donde apenas había tenido contacto con el mundo de la música, y por lo tanto carecía de la necesaria formación musical técnica, artística y didáctica, que le permitiese impartir esta materia en la escuela primaria con la solvencia requerida, (Lorenzo, 1999).

Sin embargo tenemos que señalar, que nuestros participantes al inicio de sus carreras docentes como maestros habilitados, eran conscientes de sus carencias formativas y dieron pasos por iniciativa propia para compensarlas.

"M4: ...sentíamos muchas inquietudes y mucha necesidad de formación y entonces hicimos un grupo de autoformación un seminario permanente que inmediatamente aquel seminario se vio por completo, se interfirió con un curso de formación que dio V. N. y entonces justo ya entorno a V. N. fuimos cambiando un poco la estrategia de formación y nos

hemos mantenido unidos durante 5 o 6 años, el que sabía danza nos enseñaba una danza nos enseñaba una danza, el que sabía hacer otra cosa nos la enseñaba y ha sido un grupo muy rico que luego ya se fracturó un poco porque ya llevábamos mucho tiempo."

(Grupo 1, párrafo 157)

Como hemos relatado anteriormente, en el transcurso de la realización del grupo de discusión formado por maestros y maestras con más de cinco años de experiencia señalamos diferentes posturas personales que indicaban las actitudes generales ante la propia situación profesional. Hablábamos de profesores "satisfechos" "incómodo" o "buscando el equilibrio" posturas todas de carácter adaptativo a una situación que, aunque no les parece la ideal, no provoca la necesidad de iniciar movimientos significativos hacia ningún cambio. Sólo una de las maestras se señaló como "combativa" por centrar su discurso en la reivindicación constante de mejoras en la valoración de la Educación Musical en todos los ámbitos.

Pensamos que estas actitudes observadas en nuestra investigación, se relacionan con la afirmación del maestro con poca experiencia y con las afirmaciones tanto del profesorado del área que organizó los cursos como de los autores citados.

Parece ser que las ilusiones compartidas durante los estudios, se han ido diluyendo en el proceso de oposición y en los pocos años de experiencia docente:

"M2: ...generalmente durante la carrera estábamos muy unidos y hacíamos muchas cosas juntos y hablábamos de ideas de montar colegios de hacer muestras en los colegios de algún instrumento, que realmente durante la carrera hablábamos mucho de ese tipo de cosas y teníamos muchas ilusiones por hacer cosas. Yo sí que creo que si se propusiera algo en serio... es que somos muchos y hay gente que está..."

(Grupo 2, párrafo 58-59)

Sin embargo el profesorado que ha participado en esta investigación y que padece una situación laboral más incierta, sí expresa la necesidad de luchar por conseguir la unidad entre ellos que permita la puesta en marcha de medidas eficaces para la mejora de su estatus profesional.

Otro problema que dificulta la eficaz profesionalización del profesorado, y que afecta a los maestros recientemente incorporados a la docencia es la poca permanencia del profesorado en el mismo centro durante los primeros años de carrera. Entre los entrevistados que tenían más de cinco años de docencia nos encontramos con una maestra que no había logrado todavía la estabilidad deseada y coincidía con ser la que más quejas tenía y la que ofrecía una visión más negativa de su situación laboral.

"M2: ...yo creo que el problema que tenemos para no poder poner en práctica todo lo que queremos es que cada año nos vapulean de aquí allá con lo cual tu llegas a un centro y el primer año que más o menos te asientas, conoces a los niños, el ambiente..."

(Grupo 2, párrafo 77)

"M2: ...llegué a la práctica real y el máximo problema que encuentro es eso que todos los años tienes que estar saltando y tienes que hacerte a compañeros a funcionamiento (los demás asienten) si tuviéramos más estabilidad podemos hacernos a lo que tenemos y podemos desarrollarlo, porque el primer año mientras que te haces a todo es que...al final dices..."

(Grupo 2, párrafo 147)

Se deduce de los datos recogidos, que son dos factores fundamentales los que favorecen un desarrollo de la labor docente más o menos satisfactorio: por una parte lograr cierto estatus y respeto dentro del centro, tanto desde los compañeros como desde los padres y el alumnado. El profesor de música que llega nuevo a un centro necesita hacerse respetar, necesita demostrar que va a realizar sus tareas con rigor y seriedad y esto sólo se logra a partir de que los demás sean conscientes de su trabajo. Por otra parte, para lograr ciertos "resultados educativos" con el alumnado, y dada la escasa dedicación horaria con la que cuenta el área, en un solo curso no se pueden lograr ni el conocimiento del alumnado, ni la consecución de objetivos que resulten significativos para apoyar el respeto y la consideración deseados.

Por tanto, es a partir del momento en que los maestros han logrado cierta estabilidad cuando pueden comenzar a reivindicar las condiciones materiales necesarias para desarrollar su labor.

"H2: ...no es lo mismo este año que ya tengo una plaza asentada de conocimiento del profesorado, de los niños,..."

(Grupo 2, párrafo 80)

El escaso contacto semanal con el alumnado es otro de los aspectos que señalan para reivindicar su estabilidad en los centros. Sólo conociendo al alumnado a través de los años podrán realizar una labor digna con el escaso horario semanal del que disponen. Esta situación se agrava en los centros de titularidad rural.

"M2: Pero tienes más sensación de que el trabajo se va desarrollando porque casi siempre que cambias de colegio no te sientes con esos momentos porque en una hora a la semana los progresos son muy lentos, las cosas como son.

H2: y más si eso.. porque si estás en el mismo colegio pues ves a los niños pero cuando los lunes vas a una aldea, y el recreo te vas a otra, luego el martes te vas a otra y vamos es que no los ves..."

(Grupo 2, párrafo 429-430)

Desde las voces de los profesores más experimentados, y que gozan de una estabilidad a lo largo del tiempo dentro del mismo centro, se avala esta percepción expresada por el profesorado más joven. En la siguiente cita la maestra nos describe cómo es a lo largo de la etapa como se puede apreciar el progreso del alumnado y esto sólo se puede lograr con la estabilidad del profesorado:

"H1: De todas formas yo veo que en una hora si yo echo cuentas de las canciones que hemos aprendido, de las audiciones que han hecho, a lo largo de los seis cursos que están conmigo tienen gran cantidad de canciones, de audiciones, ellos a partir de cuarto ya puedo montar, hacer unos montajes instrumentales con las pequeñas partituras y la mayoría son capaces de seguirlas y hacemos unos montajes interesantes, se saca, se saca provecho de esa hora."

(Grupo 1, párrafo 79)

Desde esta otra cita se avala la situación tan "dejada" que el profesor de música encuentra en los centros a su llegada y vemos como es a causa de su propia iniciativa como se van logrando las mejoras que permitan desarrollar su labor con un mínimo de dignidad:

"M4: Cuando llegué a mi centro la verdad que es que tenían todos los instrumentos allí amontonados la mitad de las placas faltaban, tengo dos xilófonos que los tengo muy mimados pero les tuve que comprar gomillas y los tuve que arreglar..."

(Grupo 1, párrafo 244)

Otro aspecto relacionado con la inestabilidad del profesorado mencionado por los profesores y que incide negativamente en el desarrollo del currículo, está en la línea de la poca destreza de que ellos mismos tienen a la hora de dejar constancia en los centros donde han trabajado de los objetivos conseguidos, las metodologías utilizadas, los contenidos desarrollados, etc. En definitiva el profesor que abandona el centro, suele trabajar con el alumnado según sus criterios personales, y no refleja su actividad en ningún tipo de documento que garantice la continuidad de la labor iniciada por el nuevo docente. Además, la amplitud del currículo fijado para la Educación Musical en primaria, y la flexibilidad del mismo, permiten que diferentes maestros enfoquen el desarrollo curricular de formas diametralmente opuestas. La maestra que participa en nuestro segundo grupo de discusión, pretende expresar esta situación a partir de la autocrítica:

"M3: Yo lo que he dicho antes es que, yo entiendo el problema que hay cuando en un colegio el de música cambia cada año hay claro que me parece lo mío un poco egoísta poco egoísta porque llega el año próximo otro y dice: "pero bueno esta mujer que es lo que ha hecho" aunque yo creo que..."

(Grupo 2, párrafo 221)

Desde esta cita podemos apelar a la expresión señalada al comienzo de epígrafe "que todos por lo menos sigamos un criterio de unidad, que menos

que un criterio de unidad..." Un criterio de unidad que parece ir más allá de reivindicar las mejoras profesionales, y que debe pasar por iniciar un serio debate entre el profesorado y la sociedad que indique el camino a seguir después de estos años de experiencia.

4. El currículo en la acción

Desarrollar las directrices marcadas por la LOGSE en materia de Educación Musical ha sido una tarea realizada por los primeros profesores que accedieron a la función docente a través de procedimientos, en la mayoría de los casos, de habilitación. Un profesorado que contaba con una formación musical obtenida en itinerarios formativos variados que adolecían de una significativa carencia en lo que a formación en didáctica específica se trataba. Como hemos descrito, los profesores protagonistas de este periodo, han valorado muy positivamente la inclusión de la Educación Musical en etapa Primaria y reconocen haber sido testigos de una progresiva mejora de sus condiciones laborales. Sin embargo, por diferentes causas, en el desarrollo cotidiano de su labor encuentran dificultades que comparten con los profesores más recientemente incorporados a la docencia.

La LOGSE, además de ser valorada como algo positivo por posibilitar la inclusión de la Educación Musical en el currículo de Primaria, es motivo de reflexión en otros sentidos. Se hace una valoración general de los planteamientos curriculares para el área de música. Desde una parte del profesorado participante, se afirma que la ley no impone unos contenidos a desarrollar y unos objetivos a conseguir demasiado estrictos, que imposibilitarían, a su entender, la participación de gran parte del alumnado en la clase de música por las dificultades que tiene la materia. Sin embargo, consideran que la ausencia de estos objetivos permite desarrollar aspectos formativos de gran importancia y que desde otras materias no es posible trabajar.

"M1: ...porque si tuviéramos unos contenidos, unos objetivos en la música demasiado estrictos pues nos quedaríamos con tres niños y entonces eso sería horrible mientras que si la clase de música te sirve para que canten, para que se muevan, para que bailen, estas desarrollando muchas cosas que para ellos son fundamentales y que en otras materias..."

(Grupo 1, párrafo 49)

Como hemos señalado en nuestro marco teórico, la finalidad de la Educación Musical en la etapa primaria está enfocada a que el alumno, a través del desarrollo de las capacidades básicas de percepción y expresión junto con el análisis y la formación del juicio crítico, pueda reconstruir su propia realidad de manera que esta adquiera un tratamiento estético y un lenguaje artístico (Pascual 2002). Se pretende en esta etapa que, desde la música, los niños y niñas perciban el entorno sonoro como parte de su medio, siendo auditores e intérpretes y realizadores expresivos y creativos que se acerquen a la vida musical experimentándola de forma activa, mediante el uso adecuado de la voz,

el oído musical, el movimiento asociado a la música y las habilidades instrumentales.

Además debemos atender a que las intenciones educativas del área de Educación Musical van más allá del mero adiestramiento de musical, presentando una serie de características específicas que la diferencian de otros ámbitos de formación musical.

Hemos notado cierta desorientación y falta de acuerdo en cuanto a la concepción de las finalidades de la Educación Musical en la etapa Primaria. Reparamos en señalar como a través de los discursos subyace la idea de que en la clase de música hay que elegir: o se disfruta y se desarrollan valores o se aprende música. Para nosotros es un pensamiento no explicitado que asoma a lo largo de los discursos. La afirmación de M1, recibe una respuesta inmediata que en un primer momento se define en contra de lo dicho, pero que observada detenidamente confirma que, a pesar de estar señalados los objetivos y los contenidos a desarrollar, no va a tener importancia el tratamiento de los mismos, por su irrelevancia en la etapa posterior. La falta de repercusión y de exigencia curricular es definida como una ventaja.

"M4: Yo pienso en contra de lo que estáis diciendo que no es que la LOGSE no haya planteado un currículo concreto para la música y unos objetivos y unos criterios de evaluación muy determinados y que debería de ser el mismo que todos estamos trabajando, lo que ocurre es que el hecho de que la música no tenga continuidad en las enseñanzas posteriores no hace que nuestros alumnos, aunque algunos no adquieran esos mínimos, fracasen en los estudios posteriores, o sea que para un alumno que va a ir al instituto de la secundaria si lleva mal el lenguaje y la matemáticas resulta de que va a fracasar en el instituto, nosotros tenemos la gran suerte de que nuestros alumnos aunque no hayan alcanzado unos mínimos determinados no van a fracasar en el instituto porque se le exige poco en el área de música,"

(Grupo 1, párrafo 50)

Nos preguntamos: ¿Se persigue desde el área de música, en la práctica, la consecución de unos objetivos concretos? ¿Es incompatible el desarrollo de un currículo de música coherente con el disfrute de los aspectos lúdicos? ¿Es una ventaja no lograr la consecución de unos objetivos mínimos?

Intentar consensuar la valoración del lugar que ocupa la Educación Musical dentro del marco curricular iniciado por la LOGSE ha sido, como hemos descrito, uno de los aspectos centrales del grupo de discusión formado por maestros con más de cinco años de experiencia. El desacuerdo inicial ha propiciado la matización progresiva de los diferentes argumentos esgrimidos desde cada punto de vista. Por una parte, la complacencia ante los logros conseguidos, por otra el intento de acomodarse a una situación que provoca confusión, y la tercera visión que argumenta una dura crítica hacia el estado de la cuestión. Estas tres posturas van ayudándonos a describir una situación que como mínimo podemos calificar de conflictiva. Las aportaciones, un poco más

uniformes, de los participantes en el segundo grupo de discusión terminan de definir la confusa situación que viven los maestros dentro de esta peculiar especialidad.

El primer argumento para analizar y comprender será: ¿a quien va dirigida la Educación Musical en la Etapa Primaria? Y ¿con qué finalidad última?

4.1. Finalidad de la música en Primaria

Queremos señalar que son los participantes en el primer grupo de discusión, los que han debatido la finalidad de la Educación Musical en la etapa primaria. Para nosotros esto puede significar que los maestras y maestros noveles, a causa de su formación a través del estudio de la especialidad de Maestro, han adquirido unas referencias más completas de lo que debe ser el papel de la música en la escuela; sin embargo, el profesorado más experimentado, aunque conoce los documentos oficiales, tiene unas vivencias en su formación musical que contradicen el sentido educativo de la música y, de alguna manera se ven constantemente obligados a reflexionar sobre este tema:

"M1: ...que tienes que quitarte de la cabeza que la clase de música va a ser algo fantástico y entender que tienes 27 niños de los cuales uno puede ser mongólico el otro está medio sordo y el otro es un patoso y luego a niños fenomenales que pueden tocar la flauta, que pueden cantar, pero que uno tiene que acostumbrarse a que aquello es otra cosa (...) en la escuela si no tendríamos que hacer grupillos y decir: " a estos niños vamos a enseñarle solfeo y la flauta",

(Grupo, 1 párrafo 49)

El debate sobre la finalidad de la Educación Musical en la escuela comienza por la comparación de la situación educativa en otros ámbitos, donde la asistencia del alumnado es voluntaria. Centros Educativos de carácter selectivo que han sido tradicionalmente los únicos lugares posibles para obtener la formación musical. Para el profesorado, la referencia a estos ámbitos está presente. La LOGSE, en su opinión, ha propiciado la popularización de la Educación Musical, que a pesar de ser valorada como algo positivo presenta serios inconvenientes si se enfoca desde el marco de esta comparación.

De ahí el sentido de la afirmación realizada, sienten que es necesario luchar contra las ideas preconcebidas para comprender el objetivo educativo que deben buscar desde la escuela. A pesar de la intención de abogar por la inclusión de todos en igualdad de condiciones, la discriminación queda patente en la afirmación de que existen algunos "fenomenales" con los que se puede cantar y tocar la flauta. Nos preguntamos ¿es cantar una actividad reservada para unos pocos privilegiados? ¿para participar en actividades musicales formativas acordes con nuestro contexto social es imprescindible el canto?

El profesorado está sometido a un dilema que tiene que resolver en su actividad diaria. Un dilema que parece emanar de concepciones de la Educación Musical que se han quedado obsoletas, y que persisten en el inconsciente colectivo operando en las teorías implícitas del profesorado.

La expresión de este dilema la encontramos reflejada además en la siguiente afirmación:

"M2: Cuando tu dices: "vas hacer...", estas preparando una cosa y ya lo has preparado entonces tu le das una oportunidad a uno y otra... que es una materia también un poco más flexible, yo le doy más carta blanca, es decir a niños con ciertas capacidades que otros no..., la verdad es que lo más importante es ir concienciando llegar hacia eso no cuanto."

(Grupo 1 párrafo 184)

Parecen vivir con la incertidumbre de encontrar el punto de equilibrio entre la inclusión y la igualdad por una parte y la consecución de unos objetivos que es posible que estén resultando demasiado alejados de la realidad que impone un contexto donde la valoración de la Educación Musical resulta todavía escasa. Un contexto que lleva implícitos condicionamientos del pasado en el que la práctica musical se vivía como un privilegio reservado para unos pocos. Sin embargo el consumo voraz de productos musicales está al alcance de una mayoría a la que no se le ofrecen posibilidades de formación que medien entre el desconocimiento absoluto y la profesionalización propia de los Conservatorios.

"M4: Es que yo no veo que ese sea el objetivo de la música en primaria, el que quiera profundizar en la música y el que quiera tocar un instrumento que se vaya al conservatorio, yo creo que bastante hacemos con despertarles el gusto y la necesidad."

(Grupo 1, párrafo 216)

Para el profesorado la finalidad de la Educación Musical en la práctica no encuentra una zona de consenso donde desarrollarse. Es necesario llevar a la práctica un currículo de música definido desde la legislación, y los responsables de este paso son los maestros y maestras que, sólo, dentro de sus contextos inmediatos se debaten para encontrar el sentido verdadero de sus acciones educativas. La carencia de modelos adecuados, la formación técnica recibida alejada de la realidad, el desarrollo vertiginoso de la tecnología musical, junto con las dificultades materiales a las que se enfrentan diariamente, hacen que esta labor sea especialmente complicada.

Analizar sus percepciones sobre los diferentes aspectos del marco curricular: objetivos, contenidos, metodología y evaluación puede iluminar las resoluciones prácticas por las que optan desde la situación problemática descrita.

4.2. Objetivos

Hablar de objetivos ha supuesto comprender que el profesorado no tiene suficientemente clara la diferencia entre finalidad y objetivos. Cuando estaban hablando de objetivos se referían constantemente a la finalidad de la Educación Musical en la Educación Primaria, puntualizando constantemente la no profesionalización del estudio de la música en este ámbito. Para nosotros este debate debería estar superado pero aparece con frecuencia de forma subyacente cuando se habla de los objetivos a conseguir en esta etapa referidos al desarrollo de contenidos musicales. Es decir, al igual que en lo referente a la formación inicial del maestro especialista no parecen estar claros los objetivos a lograr en cuanto a la selección de conocimientos musicales que los futuros maestros deben adquirir para desarrollar su posterior labor docente en la etapa primaria; del mismo modo, los maestros en ejercicio, no parecen tener claro qué música deben acabar sabiendo sus alumnos en cada una de los ciclos que configuran la etapa.

"H3: Yo el objetivo fundamental es que el niño disfrute, disfrutar, yo veo a un niño con la boca abierta bostezando y he fracasado, yo no lo consiento, yo quiero ver a un niño moviéndose, danzando y quiero ver a un niño entusiasmado "maestro vamos a tocar la flauta, que yo quiero hacer percusiones corporales", el objetivo fundamental es disfrutar.

M5: Yo si salgo de la clase y los niños han disfrutado... hombre hay que dar un poco de lenguaje musical y eso pero mis clases las baso en eso en que los niños disfruten y se lo pasen bien."

(Grupo 2, párrafo 178-179)

Que disfruten con la música, lograr que a los niños les guste la música, que el niño sea feliz, que esté motivado, que participen, canten, bailen, toquen, oigan enumeran una serie de actividades en las que el alumnado debe participar de manera entusiasta, motivado por un maestro que parece más un animador socio-cultural y que a la larga se siente perdido en un continuo "hacer" la mayoría de las veces carente de sentido.

"M3: Yo digo de hacer esas actividades pero un poco inconsciente no es decir "hoy hay que..", las canciones que enseñó no las enseñó pensando en que con ella voy a cumplir tal objetivo y no sé que objetivo estoy consiguiendo solo sé que les gusta que están cantando, que están haciendo una cosa..."

(Grupo 2 párrafo 195)

O incluso menos, partiendo de la base de que es posible que algunos no se lo pasen bien es suficiente con que el alumnado permita trabajar al maestro y que cada uno haga lo que buenamente pueda.

"M1: ...no me planteo solo que los niños se lo pasen bien en la clase de música porque algunos se que no se lo pasan bien, que no se lo van a pasar porque hasta la cosa más divertida que tu puedes hacerle hay niños a los que le encanta, que tocar el instrumento y hay niños que los aporrear, hay niños a los que le gusta moverse y a otros que les da una vergüenza que se mueren, hay quien le gusta cantar y hay otros que es que no le gusta cantar. Entonces yo sí que intento que me dejen trabajar y que dejen trabajar al resto con lo mínimo que cada uno pueda trabajar y esforzarse hasta donde pueda, que aquello tampoco sea..."

(Grupo 1, párrafo 60)

Frente a esta ambigüedad de objetivos a conseguir, mencionan otros objetivos muy concretos a los que piensan que están renunciando debido a la "heterogeneidad" del alumnado. En el fondo de estas apreciaciones subyacen las concepciones hegemónicas de la música "culta" el canto a voces, las destrezas instrumentales, provocando la frustración en los maestros si no se consigue la perfección deseada.

"H2: ...o sea nosotros queremos que nuestros niños sean maravillosos que canten bien y evidentemente en la clase de música, crea mucha frustración en el maestro porque tu quieres hacer en la clase unas cosas maravillosas y que canten y vamos a cantar a tres voces y no puedes hacerlo."

(Grupo 1, párrafo 45)

O por el contrario, la absoluta renuncia a lograr unos mínimos objetivos musicales que puedan permitir al alumnado la propia expresión a través de elementos musicales.

"M1: ...a mi no se me ocurre que canten a dos voces porque es que eso no sale, sabes que hay niños que van a ser incapaces de repetir como una clave ti ti ta, porque eso no lo hace ni con una clave ni con..."

(Grupo 1, párrafo 49)

"H1: ...si yo pretendo que mis niños salgan cantando a 4 voces pues me voy a sentir frustrado..."

(Grupo 1, párrafo 52)

Otra manera de sacar adelante la práctica diaria pasa por el trabajo indiscriminado para lograr la habilidad técnica necesaria para dominar algún instrumento, olvidando sistemáticamente la consecución de objetivos expresivos, comunicativos, formativos y educativos.

"M5: El maestro de música que había antes, no es por criticarlo, se había puesto como objetivo flauta y después flauta y por último flauta,"

(Grupo 2, párrafo 262)

Nuestros maestros y maestras se debaten en el dilema de conciliar dos concepciones previas implícitas en su pensamiento: por una parte la larga tradición de especialización y profesionalización de la música en nuestra cultura, concebida como algo ajeno a la mayoría y destinada al uso y disfrute de unos pocos elegidos; este aspecto les inclina a pretender lograr en la escuela unos objetivos excesivamente exigentes o por el contrario a evitar de forma drástica la consecución de otros objetivos más acordes con las finalidades educativas de la etapa. En el otro extremo son conscientes de los valores formativos de la Educación Musical, y de la oportunidad educativa que puede suponer la participación regular en actividades musicales.

"M2: ...es una asignatura que para mi es muy completa porque además esta relaja, los niños están relajados, no tienes el apuro realmente de llevar, por lo menos yo lo tengo en el aspecto de llevar un programa y aquí empiezo y aquí termino como ocurre en otras áreas ¿no?"

(Grupo 1, párrafo 40)

Recordaremos, que en nuestro marco teórico hemos señalado que la formulación de objetivos realizada por la LOGSE pretende tener presente en todo momento tanto la importancia del contexto en que se desarrolla la tarea educativa como la contribución a través de la Educación Musical a la consecución de los objetivos generales de la Educación Primaria.

Hemos visto, a lo largo de su estudio, la presencia del interés por realizar aprendizajes significativos, por contribuir al desarrollo psico-afectivo del alumnado y la propia auto-expresión, por ayudar a la mejor comprensión del entorno socio-cultural, por desarrollar la capacidad crítica y por la búsqueda de una educación que potencie el comportamiento solidario a través del rechazo a todo tipo de discriminaciones considerando la música como una ocasión educativa de primer orden.

Sin embargo, en nuestra investigación, estamos constatando como los objetivos se están confundiendo con los contenidos provocando una confusión que les lleva a reclamar conseguir entre ellos un acuerdo mínimo que permita el desarrollo de un currículo coherente y que articule los aspectos lúdicos y los formativos a través del conocimiento y el desarrollo de contenidos que formen parte de nuestras experiencias musicales.

"H2: ...creo que no me comprendéis yo lo que estoy diciendo es que por supuesto que no hay que perder la faceta que vosotras estáis diciendo pero tampoco podemos olvidar una serie de objetivos mínimos, unos contenidos mínimos y yo hecho en falta como está en matemáticas lengua que están definidos concretamente y en música no, es decir para más "INRI", pues bueno como es música tampoco si llegamos o no llegamos..."

(Grupo 2, párrafo 193)

La comparación con el músico profesional, con lograr cierta perfección, con los elegidos o "eruditos" como dice esta maestra, es constante, sin embargo, en el fondo, se sabe que es lo que tiene que ser la música en la escuela; lo que no parece estar tan claro es el camino para llevarlo a cabo dentro de nuestro contexto concreto.

"M1: Que tu trabajas con niños que van a cantar, les vas a dar la oportunidad de que canten de que toquen lo que sea, de que sean capaces de seguir una música, eso es importante y que sean capaces de dominar minimamente unas nociones de ritmo y lenguaje musical, eso es la música en la escuela, eso es fundamental, ahora luego los eruditos, los niños que se vayan a dedicar a la música..."

(Grupo 1, párrafo 217)

A partir de este texto y del asentimiento del grupo, parece quedar claro cuál es el objetivo de la Educación Musical en la etapa Primaria para nuestros participantes, aunque para enunciarlo haya sido necesaria una larga discusión que hacía referencias constantemente a los ámbitos de Educación Musical que para ellos han sido referentes en su formación.

Podemos decir que los maestros de música en primaria viven un conflicto entre tres ámbitos: por una parte los conceptos heredados del pasado, por otra las referencias educativo-musicales lejanas a nuestro contexto inmediato y que pretenden ser importadas con escasa reflexión, y por último, pero no por ellos menos importante, la realidad escolar en la que tienen que desarrollar un currículo acorde con las demandas de nuestro tiempo. La falta de modelos y de espacios de reflexión dificultan la tarea de encontrar las formas de realizar lo que los documentos oficiales indican. Parecen tener claro lo que no debe ser la música en la etapa Primaria, sin embargo desconocen lo que realmente debe ser, y carecen de mecanismos para comprenderlo.

Señalar que las diferencias que habíamos encontrado entre los maestros más experimentados y los maestros noveles en cuanto a la concepción de la finalidad de Educación Musical en la etapa primaria, al pasar a un nivel de concreción mayor hablando de objetivos se han igualado, observando una confusión similar dentro de ambos grupos. Hemos notado la escasa o nula referencia al currículo oficial, y a través del desarrollo de los discursos notamos la escasa importancia que nuestros participantes otorgan a estos documentos.

Hemos hecho referencia, desde este trabajo a la importancia de tener en cuenta, a la hora de la concreción del currículo de música dentro de las programaciones de centro y de aula, todos los factores sociales y afectivos que se pueden desarrollar desde esta área de conocimiento, para conseguir los verdaderos objetivos formativos de la etapa primaria y no dejarlos reducidos a la transmisión de conocimientos técnicos que desvirtuarían los valores educativos de las actividades realizadas en el aula de música. Este "aviso" nos parece que no está desacertado, ya que, a través de los datos analizados,

venimos observando el interés de los maestros para lograrlos a pesar de la desorientación en la que se debaten.

4.3. Contenidos y metodología

Antes de analizar las concepciones de nuestros maestros sobre los contenidos de la Educación Musical en la etapa Primaria, consideramos oportuno recordar la crítica realizada desde nuestro marco teórico a la presentación de los contenidos en el currículo oficial.

Dijimos que: estudiando los enfoques de los tres bloques de contenidos, encontramos una contradicción al espíritu planteado desde la LOGSE, a la hora de realizar el "análisis sensible" observamos una visión reduccionista del análisis de lo percibido y de lo realizado, limitándose los contenidos de este bloque, a la adquisición de los elementos propios de lenguaje musical de la tradición occidental y buscando provocar el interés del alumnado hacia el aprendizaje de la grafía musical convencional.

A nuestro entender, en este punto se traicionan las finalidades educativas propuestas por la LOGSE dejando paso a una concepción técnica de la Educación Musical a través de la cual se percibe la permanencia de esquemas formativos del pasado, y se desvirtúa la importancia del análisis de las percepciones y expresiones ajenas a las tradiciones de la música clásica occidental. Observamos la presencia de concepciones obsoletas de la Educación Musical, que dan un valor a determinados "objetos" musicales en detrimento del análisis, la valoración y la reflexión sobre los procesos sociales relacionados con el hecho musical.

Y añadimos que, el extenso espacio dedicado a los contenidos de tipo procedimental correspondientes al bloque saber hacer, refleja el carácter tecnificado que desde la concreción de los contenidos se imprime al currículo de Educación Musical para la etapa Primaria.

En la práctica cotidiana dentro del aula, los maestros se sienten "obligados" a desarrollar esta cantidad de contenidos procedimentales, por lo que, a la hora de hablar de contenidos, la primera queja ha estado referida al poco tiempo del que dispone el maestro para poder desarrollar unos contenidos demasiados amplios, y además, señalan que esto demuestra la falta de valoración que sufre la Educación Musical dentro del marco curricular.

"H2: ...lo global es que tenemos una hora de música y en una hora de música tener que meter tantísima cosa de lenguaje, de comprensión, de movimiento, de expresión, de audición, es que no se puede entonces yo la valoración que veo es que la gente no nos valora si nos valoraran nos darían más espacio, más tiempo pero no, no ocurre eso."

(Grupo 1, párrafo 75)

Por lo tanto el primer problema que se plantea es el de seleccionar contenidos entre una amplia gama. En ocasiones esta selección va a estar motivada por las condiciones materiales en las que se desarrolla la docencia. Es decir, si el maestro dispone de aula con instrumentos, podrá trabajar determinados contenidos, si dispone de espacio suficiente para el movimiento, si por el contrario, tiene que ir itinerando de clase en clase, cargado con el material, se limitará a cantar algunas canciones y trabajar nociones básicas de lenguaje musical. Nos ha llamado la atención que en ningún momento se ha hablado de una selección de contenidos mediatizados por los objetivos a conseguir, y da la sensación de que se seleccionan de forma arbitraria en función de las diferentes situaciones.

"M2: Eso depende de las condiciones que tengas, es que a veces te tienes que limitar a hacer cuatro canciones con movimiento a trabajar un poco el lenguaje musical y el ritmo y "virgencita que me quede como estoy" porque es que no tienes más posibilidades, eso no es ni tu gusto ni... es lo que mandan no puede ser otra cosa, esto está muy limitado por lo general por donde trabajas por si tienes un aula, por si tienes unas condiciones de trabajo."

(Grupo 1, párrafo 172)

La amplitud de los contenidos propuestos por la LOGSE plantea además otra serie de problemas. Nuestros participantes han observado que incluso desde los materiales curriculares elaborados por las editoriales no existe consenso a la hora de la selección de los mismos, dando lugar a una evidente irregularidad en el tratamiento que de éstos se realiza desde cada una de ellas.

"H1: ... tu coges San Pablo una editorial que yo creo que es una de las editoriales más fuertes y coges SM y SM parece que es para deficientes y San Pablo para superdotados por eso debería haber unos criterio. Tu coges un libro de música de SM de Anaya o Santillana y no tienen nada que ver uno con otro ¿donde están los objetivos y los contenidos?"

(Grupo 2, párrafo 214)

El maestro de música tiene también que seleccionar entre los diferentes estilos musicales para desarrollar el currículo. En lo referente a este aspecto hemos encontrado diferentes posturas entre los participantes en el estudio. Por una parte un sector de ellos afirma que se debe pretender en la etapa primaria que el alumnado aprenda a valorar la música de "calidad".

No han definido los criterios que hacen que una música sea de calidad, pero a través de la conversación se dejaba ver que tendían a considerar de calidad la música de tradición culta occidental, aunque no ha sido definida de esta manera y han señalado la inclusión entre los contenidos de músicas variadas y de diferentes procedencias.

*"M4:...cuando el alumno está en su casa no escuchan música clásica, se cogen las canciones de última generación, si ven un anuncio de televisión y sale una música que no saben si es de Mozart o de Beethoven y la han trabajado dicen: "mamá esa es la canción que nos han enseñado". Se les puede enseñar a valorar la música de calidad, yo pienso que eso si se puede hacer en la escuela, yo solo un año metí un tema de música pop en la clase pero ellos cuando le dices tu que hagan algo vosotros, una coreografía, te traen la música de Bisbal y de **todo este tipo de gente**, lo hice solo un curso a final de curso."*

(Grupo 1, párrafo 95-97)

Las músicas del entorno sonoro cotidiano del alumnado son claramente rechazadas, alegando al uso y abuso que de ellas hacen al consumir con voracidad las discografías de última moda y al estar continuamente bombardeados por los medios de comunicación de masas. El profesorado que se expresaba en esta línea mantenía estas músicas absolutamente desvinculadas del currículo que impartían. A la hora de seleccionar el repertorio se utiliza la imposición de las músicas consideradas de calidad por el profesorado.

"M3: Yo tengo que hacer el esfuerzo en el sentido que algunas veces no es esfuerzo es imponer de cierta forma la obligación de que se adapten ellos a lo que yo quiero porque lo que yo no quiero es darles más de lo que ya tienen, adaptar el currículo a cosas que ya tienen súper machacadísimas y súper escuchadas en su casa con las televisiones con los cds y esas cosas, eso no quiero hacerlo, lo que yo hago de adaptación es lo que ellos ya tienen (ni se lo discuto ni se lo doy ni se lo quito) pero en mi programa se adapta a lo que yo quiero, a ampliar ese conocimiento musical que ellos tienen, las cosas, la música de pachanga, la música moderna, las cosas de ese tipo como yo considero que ellos ya la trabajan suficientemente en su casa y la escuchan lo suficiente ..."

(Grupo 1, párrafo 110)

O, en ocasiones músicas adaptadas de otros contextos que ofrecen los materiales curriculares de las editoriales.

"M1: ...la mayoría de los métodos que yo he visto siempre traen o introducen o música de otros países, canciones chinas..."

(Grupo 1, párrafo 100)

Una prueba del interés de estos profesores por introducir al alumnado en la apreciación de un tipo concreto de música está en la altísima valoración que reciben los conciertos didácticos promovidos por la Orquesta Ciudad de Granada. Consideran un contenido importante la preparación de estos conciertos, debido a que les proporcionan un material muy interesante para trabajar en la clase que además culmina con una actividad, la asistencia al concierto, que eleva el prestigio de la Educación Musical en el entorno más inmediato de la escuela y las familias.

"M4: Yo lo que si veo que es un recurso para mi fundamental y muy rico y variado son los conciertos didácticos,(...) les dedico mucho tiempo tanto antes como después del concierto incluso lo tengo como recurso para otros años ir enriqueciendo mi programación.(...) el año pasado por ejemplo mis niños de infantil y de primaria se sabían para arriba, para bajo, se sabían todos los fraseos, todas las cancioncilla entonces lo pasaban tan bien que los maestros van a gusto a los conciertos de tal forma que yo hago la propuesta de concierto didáctico en mi centro y todo el mundo quiere ir y para mi es un recurso importantísimo la colaboración."

(Grupo 1, párrafo 104-108)

Entre el profesorado menos experimentado, más joven y formado en las diplomaturas de la especialidad desde la selección del repertorio se procura incluir las músicas que forman parte del entorno del alumnado, buscando la manera de contextualizar los procesos de aprendizaje y de ampliar la motivación. Valoran positivamente el uso de músicas "populares" difundidas por los medios de comunicación que son del gusto de sus alumnos, y señalan que en su periodo de formación han recibido opiniones contradictorias en este sentido, por una parte les indicaban que debían rechazar esta músicas dentro del currículo, por otra les han ofrecido herramientas útiles para explicar conceptos musicales a través de músicas actuales. Para ellos es importante el uso de las músicas propias de los alumnos aunque en ocasiones encuentren dificultades a la hora de trabajar con ellas a causa de su sesgada formación.

"M4: Los medios de comunicación marcan mucho los gustos de los niños con operación triunfo... Se puede usar también como recurso para trabajar

M1: El preparador de oposiciones dijo que no se debía hacer eso, el año pasado, es una cosa que aprendí aquí, pues trabajamos el fraseo musical con noches de bohemia de José el Francés y es que se quedó clarísimo y se lo pasaron bien.

H2: Es que casi siempre nos lo han metido como que rechazamos la música pop, la música actual y también se convierte en un recurso importante que podemos aprovechar."

(Grupo 2, párrafo 294-297)

Este grupo de profesores incluso reivindica una equiparación de la importancia que los medios de comunicación tiene en la vida de sus alumnos, y en consecuencia en las música que consumen, con la importancia que la música tenga dentro del currículo, incluso por encima de otras materias que históricamente han sido importantes.

"M2: Yo creo que en los medios de comunicación es tan importante en la música y luego a la hora de la verdad en el aula es tan poco importante..."

(Grupo 2, párrafo 292)

Tendríamos que ser conscientes como educadores, que los medios telemáticos están copando los intercambios culturales de nuestro tiempo y que los medios de transmisión culturales se alejan progresivamente de los textos impresos en papel buscando nuevas vías de encuentro dentro de nuevos formatos. En la mayoría de estos formatos la música juega un papel importante

que debería ser estudiado desde la escuela para proporcionar al alumnado herramientas útiles de comprensión del nuevo mundo virtual al que ya están incorporados. Parece ser que los maestros más jóvenes se sienten más sensibilizados con estas nuevas realidades.

Un aspecto que nos ha llamado poderosamente la atención ha sido la circunstancia de que en ninguno de los casos los participantes han hecho referencia a las músicas que para ellos han sido significativas, que ninguno ha señalado la influencia de sus propias vivencias musicales a la hora de escoger el repertorio necesario para desarrollar los contenidos escogidos. Tampoco hemos encontrado referencias a la necesidad de formar al alumnado para que sea crítico dentro de una sociedad que le ofrece continuamente productos musicales en función de un mercado que produce beneficios millonarios para unos pocos o para distinguir los usos persuasivos de la música en la publicidad.

Sin embargo los profesores con más años de experiencia, preocupados por la conservación de nuestro patrimonio musical, señalan la dificultad que encuentran en ocasiones para contextualizar las temáticas de canciones tradicionales españolas. Los textos se refieren a situaciones lejanas al contexto de los alumnos, ante la incompreensión procuran ofrecer explicaciones para impedir que músicas de nuestra tradición popular se pierdan, debido a que en los contextos familiares ya no se transmiten. Sí aprovechan estas ocasiones para educar a través de la música explicando las connotaciones religiosas o machistas que puedan tener.

"...tenemos un problema o por lo menos yo lo tengo, las canciones tradicionales, las canciones folklóricas de nuestro país engancharlas con los alumnos a mí me cuesta mucho trabajo porque ya hablas de realidades que ellos no... la tarara les gusta yo les pongo la tarara y les encanta pero hay muy pocas canciones tradicionales que le enganche a ellos, o sea enganchar el patrimonio musical que tenemos tan rico, conectarlo con los alumnos es que son otras realidades, es otra historia (...) de hecho yo tengo que explicarles estas situaciones sobre la letra que sepan, que no tiene nada que ver con lo que viven ahora."

(Grupo 1, párrafo 101-102)

Las ocasiones para educar a través de la música son muchas:

"M3: Yo soy totalmente reacia a enseñarle una canción machista, pero no tenemos más remedio que tocar la canción machista entonces en vez de machismo pues tendré que explicarles: " mirar antes había esto y se consideraba de esta forma ahora no lo vamos a considerar así, pero vamos a cantar esta canción porque es popular, es de nuestra tierra y tiene un valor ", canciones que tienen incluso connotaciones religiosas, a mí no me gusta trabajar las connotaciones religiosas en la escuela, pero sin embargo los villancicos y cosas de ese tipo yo las trabajo porque la música tiene mucho a nivel religioso, si la mayor parte la música tienen connotaciones religiosas, entonces tienes que tocarlas con los niños, pero claro, yo en mi caso es intentar decir: " esto era así antes",..."

(Grupo 1, párrafo 112)

El acuerdo entre qué contenidos trabajar es otro de los aspectos que el grupo de profesores con menos de cinco años de experiencia señala como otro de los elementos necesarios para lograr la unión y la coherencia entre el profesorado del área. Critican la falta de acuerdo entre ellos, señalando la repercusión negativa que esta descoordinación provoca en el alumnado. Cada profesor que trabaja en un centro sigue sus propios criterios de selección de contenidos, su propia metodología, sin dejar constancia en el centro de los objetivos alcanzados, por lo que el profesor que llega tiene que comenzar por evaluar los conocimientos que los alumnos han adquirido sin tener una guía certera de a qué nivel están. Además los contenidos del área al ser básicamente vivenciales no son fáciles de constatar a través de los alumnos.

"H2: ...no digáis que no por lo menos a mí me ha pasado que yo he llegado y de lo que dio el año pasado la maestra de música a lo que estoy dando yo es blanco y negro pero no solo la metodología que es tan valorable la suya como la mía pero por lo menos que yo sepa que cuando acaben el primer ciclo tengan unos contenidos mínimos."

(Grupo 2, párrafo 185)

Concebir la etapa Primaria como un todo global es la estrategia metodológica más acertada para rentabilizar el escaso horario semanal que se ha adjudicado a la Educación Musical. En este aspecto han coincidido varios participantes, hemos escuchado las quejas de los maestros noveles acerca de la falta de estabilidad en un centro.

Al igual que en el caso de la selección de contenidos, la metodología va a estar condicionada al espacio del que se disponga, y en varios casos se encuentran todavía con dificultades a la hora de disponer de espacios adecuados que permitan llevar a cabo una metodología acorde con la naturaleza de la disciplina. Además de esta dificultad señalan la cantidad de recursos que se necesitan para motivar a los alumnos dentro de su diversidad.

"M2: Tienes que usar miles de recursos para que con esos grupos tan heterogéneos puedas alcanzar alguna cosa, es decir que participen, que se muevan, que lo vivan es muy difícil..."

(Grupo 1, párrafo 40)

Por otra parte la incesante búsqueda de materiales provoca cierta desazón en algunas maestras. Recordamos en referencia a este asunto lo que anteriormente referimos sobre la búsqueda de recetas, para señalar la contradicción. Por una parte están demandando a los cursos de formación continua materiales organizados para aplicar en el aula, por otra escuchamos la queja del exceso de materiales y la necesidad de elaborar la propia metodología pensamos que se están refiriendo a la necesidad de reflexionar sobre la realidad social en que están impartiendo el currículo conectando la práctica del aula con las demandas del contexto donde se desarrolla.

"H2: Lo que es desarrollar tu metodología personal con tantísimo material que hay circulando que es que es verdad que te agobia"

(Grupo 1, párrafo 163)

Una maestra nos describe su estrategia metodológica. A ella parece funcionarle bien y está bastante satisfecha. A partir de la concepción de la etapa como algo global, y del conocimiento del alumnado a lo largo de seis años plantea un método de flauta individualizado, va realizando pequeños montajes musicales y tomando notas del progreso de cada uno y todo esto lo lleva a cabo con una mezcla de autoridad y diversión. El lenguaje musical lo introduce en tercero, concebido como una "lengua" más que es necesario aprender *"con la misma rigidez que se aprende otro lenguaje"*. La posición autoritaria que adopta, no nos permite saber cuál es la repercusión que esta organización tiene en el alumnado.

"M4: ...la música es batuta y yo soy batuta y aquí quien manda soy yo e imaginaros que esto es una orquesta y funcionamos todos como una orquesta cuando yo tengo que dirigir", y entonces ellos saben que yo soy autoritaria, es verdad que yo quiero que los niños se lo pasen bien y la metodología es lo más activa y lo más agradable para ellos, quiero que desde el principio les guste la música,..."

(Grupo 1, párrafo 60)

Los libros de texto se presentan como una posibilidad válida para organizarse. Encontrar un texto idóneo que seguir es una comodidad y entre nuestros profesores los hay que han optado por ceñirse a las propuestas que las editoriales realizan. Alegan que así tienen tiempo de llevar a cabo las unidades didácticas que la editorial propone y atender a las demandas de cantos y fiestas que surgen durante el curso (navidad, día de la paz, carnaval, etc.) Recordaremos también que habían mencionado que tener un libro de música elevaba el estatus de la materia de cara a los padres y a los alumnos y que así, tanto el profesorado como la materia eran mejor valorados.

"M1: Yo no sé como trabajáis vosotros yo antes trabajaba por libre y llevo dos años trabajando con un método que es el de (...) que me gusta mucho porque es muy divertido y es un método que yo puedo hacer cada año las seis unidades didácticas que tiene y me da tiempo y canto villancicos y canto para el día de la paz y les enseño y el himno de Andalucía y todo eso."

(Grupo 1, párrafo 76)

En el extremo opuesto están los que se declara enemigos de trabajar con los libros de texto y prefieren ser ellos mismos los que organicen su metodología, y sus contenidos, alegan que de este modo el trabajo es más práctico. Algunos han considerado las actividades que ofrecen las editoriales como "tonterías" demasiado simples que sólo pretenden justificar la aparición de determinados contenidos.

"M3: ...yo ya me he planteado que no quiero tener libro y quiero que quiero que todo sea práctico que me importa un pimiento lo que piensen los padres, lo que piensen mis compañeros, yo trabajo mucho en mi clase y los niños trabajan mucho los ves en el recreo ensayando las cosas con su flauta..."

(Grupo 2, párrafo 223)

Desde el grupo de profesores con menos de cinco años de experiencia se señala la necesidad de adaptar la metodología al contexto donde se trabaja. A través de la práctica el maestro irá comprendiendo las características particulares de cada contexto.

"M4: Es que eso te lo da la práctica, tu tienes que saber adaptar los conocimientos que hayas adquirido y adaptarte a la situación si hasta el que entra en un contexto diferente el que sea rural, el que sea público, el que sea concertado..."

(Grupo 2, párrafo 171)

Los aspectos expuestos denotan la confusión en la que se encuentran los maestros de música, trabajando con un marco de referencia poco definido, que ellos deben concretar de manera individual. Las referencias que poseen les prestan escasa ayuda, y cuando miran al entorno social encuentran que la formación recibida no se adapta a las demandas que este requiere.

A modo de síntesis decir que, los contenidos indicados en los documentos oficiales ya presentan, a nuestro entender, cierto sesgo ideológico, inclinándose hacia el desarrollo de habilidades encaminadas a una enseñanza de la música tecnificada y enfocada hacia los productos en detrimento de los procesos. Esta tendencia se intensifica con frecuencia en la realidad de las aulas.

Los criterios de selección de contenidos expresados por nuestros participantes se realizan en función de las condiciones materiales en las que desarrollan la docencia, pero no en función de los objetivos a lograr. No hemos observado interés por los contextos musicales del alumnado en los maestros más experimentados, sin embargo se muestran interesados en ofrecer a los alumnos música de calidad y en conservar el patrimonio musical popular. Los maestros noveles, manifiestan interés por contextualizar el aprendizaje, señalan la necesidad de alcanzar un acuerdo entre el profesorado en cuanto a la selección y secuenciación de contenidos.

4.4. La evaluación

Desde las referencias a la formación inicial la evaluación se ha destacado como uno de los aspectos más conflictivos a la hora de desarrollar el currículo de Educación Musical. Como recordaremos, los maestros noveles, apuntaban la escasa formación en temas de evaluación que habían recibido en su formación inicial, sin embargo a lo largo de su discurso no nos han referido los problemas

que en la práctica les ha traído esta carencia. Han sido los maestros más experimentados los que han relatado más detalladamente sus dificultades a la hora de llevar a cabo la tarea de la evaluación. El profesorado de la especialidad siente que no dispone de los mecanismos adecuados para llevar a cabo una tarea fundamental en su práctica cotidiana. Además de la falta de formación, señala otra serie de dificultades que hacen de la evaluación una tarea especialmente complicada en el área de música. Por una parte la diversificación de los contenidos a evaluar parece ser excesiva: audición, instrumentos, educación vocal, educación rítmica, movimiento, etc. Por otra, el escaso horario adjudicado a la música unido a la circunstancia de que el profesor de música tiene que trabajar a la semana con un número demasiado grande de alumnos.

"M5: Y luego a la hora de evaluar, un generalista evalúa a su grupo, nosotros tenemos que evaluar a 300 niños. ¿Cómo lo haces con tanto niño?, yo ya os digo yo hay niños que no me se su nombre, porque los veo una vez, cada semana veo a tantísimos niños y hay días que por lo que sea te coincide que llevas 25 días que no los ves por un puente o por lo que sea y entonces."

(Grupo 1, párrafo 137)

En medio de un caos de alumnos y contenidos el maestro de música se siente perdido, incapaz de conocer a todos los alumnos por su nombre, y además parece estar poco habituado a tomar notas de lo que sucede en la clase.

"M4: Uno de los defectos que tenemos los maestros con respecto a este área es que llegamos y queremos hacer todo el rato y no anotamos con lo cual a la hora de evaluar no tenemos elementos de juicio y con lo cual terminamos diciendo que todo el mundo va bien..."

(Grupo 1, párrafo 170)

Se escucha unanimidad al valorar que la única manera de llevar a cabo una evaluación coherente pasa por tomar notas de manera sistemática en cada clase, atendiendo de manera diversificada a cada uno de los bloques de contenidos.

"M4: ...y como llevo todo anotado le digo cuando no ha traído el material, si le he preguntado, si lo ha sabido, cuantos días le he preguntado el mismo tema y no se lo ha estudiado, o sea que tengo una cantidad de recursos que si me piden para dar a los padres y hacer un seguimiento de ellos."

(Grupo 1, párrafo 165)

Esta maestra ha desarrollado un sofisticado sistema de anotaciones. En primer lugar hace un seguimiento personal de cada uno de los alumnos desde que comienzan la etapa hasta el final de la misma, además adjudica un color diferente a las anotaciones de cada uno de los trimestres y en una hoja

diferente anota lo correspondiente a cada uno de los bloques de contenidos. En un cuadro de doble entrada toma nota cada día de si han traído el material, si se han aprendido la canción, si han realizado correctamente el esquema rítmico propuesto y el instrumento que han tocado, que además le indica la rapidez con la que aprenden porque el más lento siempre acaba tocando el pandero...

Este minucioso mecanismo lo tiene tan interiorizado que no necesita repasar nada después de la clase, todas las anotaciones se van realizando sobre la marcha.

Para sus compañeros, al escucharlo, resultó algo tremendamente complicado, porque aunque reconocían tomar notas no se sentían capaces de llevar a la práctica un sistema tan completo.

"M2: A mi realmente no me da tiempo de coger las anotaciones, la verdad, yo te estoy escuchando y la verdad no sé de donde sacas tiempo a mí la hora la empiezo y la termino y no...Anoto ciertos aspectos pero esa pulcritud no lo he logrado."

(Grupo 1, párrafo 166-169)

No realizar una evaluación que sea comprendida por el alumnado, que refleje de manera realista los progresos y el esfuerzo de cada uno, y que proporcione un espacio de reflexión a para la mejora, repercute de manera muy negativa en la valoración que se hace de la música.

"M4: ...no anotamos con lo cual a la hora de evaluar no tenemos elementos de juicio y con lo cual terminamos diciendo que todo el mundo va bien, eso hace que la asignatura no se valore porque has valorado lo mismo al alumno que se ha esforzado, que al que ha estado pasando todo el tema de ella, entonces si realmente nosotros partimos de la necesidad de que ellos vean de que el esfuerzo se premia y que la valoración que tu haces de ello depende de su trabajo y de su rendimiento..."

(Grupo 1, párrafo 170)

A la hora de suspender algunos maestros se han definido por hacerlo tanto como sea necesario, como en cualquier otra disciplina, otros se han expresado en la línea de que no pueden suspender tanto como quisieran, bien por el desprestigio de la materia, bien porque al hacer la media con plástica se salvan muchos, otros se decantan por valorar el esfuerzo, no la consecución de los objetivos, e indican que suspenden a los que no quieren trabajar.

Subyaciendo a estas diferencias encontramos un denominador común: la alta valoración del comportamiento. Para todos los profesores que han participado en el estudio, el factor más importante a la hora de superar la materia está referido a la actitud que el alumno presente en clase. Queremos señalar también, que la maestra que se considera mejor valorada, es la que se ha expresado como muy exigente, autoritaria y la que más suspende.

4.5. Los inconvenientes cotidianos

A lo largo del informe hemos ido analizando la situación del profesorado de Educación Musical y las valoraciones que reciben desde diferentes puntos de vista. En todos los epígrafes hemos ido detallando conflictos y problemas que encuentran a la hora de la práctica. En este espacio pretendemos señalar aquellos inconvenientes derivados de los aspectos más relacionados con la organización y la gestión cotidiana.

El horario ha sido uno de los temas que más se han mencionado desde los diferentes enfoques. Ha tenido que ver con la valoración, con los contenidos, la metodología, etc. Sin embargo, en este momento señalaremos dos aspectos muy concretos. Por un parte el interés del profesorado de disponer de más tiempo para el desarrollo curricular, por otro la sobrecarga que para el maestro de música suponen tantas horas de práctica sin que se contemplen tiempos para la preparación de las clases.

Disponer de más horario podría suponer una profundización en el desarrollo de los contenidos que redundaría en beneficio del alumnado, se evitaría así cierta trivialización de la materia, que a veces, por la escasez del mismo no puede pasar de un somero conocimiento y del contacto con los aspectos lúdicos como antes hemos señalado.

"H2: Ese es el problema que yo le veo porque evidentemente con una hora... pues si que ame la música, que les guste y que cuando tengan 45 años no piensen que la música, aquello de la flauta era un coñazo, eso... pero a las generaciones futuras le estamos restando una serie de posibilidades porque estamos convirtiendo la música en algo banal, eso es una cosa..."

(Grupo 1, párrafo 53)

Es cierto que la mayoría de las ventajas de la Educación Musical pasan por el desarrollo de una serie de hábitos que repercuten positivamente en el desarrollo integral de la persona, pero en el tiempo que se dispone en el aula parece imposible interiorizar estos hábitos suficientemente.

"M3: ...son hábitos y eso con una continuidad o con más cantidad de tiempo se resolvería y se llegaría a mejor fin, cuando los coges un día a la semana y como caiga un día de fiesta en ese trimestre los ves dos o tres veces y esa práctica de la paciencia de la capacidad de escucha, de atención, de respetar a los demás, todo ese tipo de cosas es con la práctica con la que el niño va aprendiendo y si realmente nos paramos a ver lo que yo decía antes, este año lo tenemos los de primero el año que viene no y luego ya los de tercero, cuarto, quinto y sexto que si lo van a tener todos los días un día a la semana y como tengamos la desgracia de que la clase es el martes y el martes haya una fiesta ya no la tenemos hasta la otra, tenemos poco tiempo..."

(Grupo 1, párrafo 55)

Desde las voces de los maestros noveles surge una voz reivindicando dos horas para música y una para plástica, debido a que la dramatización, incluida en el área de artística se trabaja más desde el área de música. Alguno se conformarían que fuera mitad y mitad: hora y media para cada una. En algún momento del debate se hizo una mención q que ya era bastante duro trabajar con los alumnos durante una hora a la semana por tanto tener más horas complicaría más las cosas:

"M1: ¿para que quieres más horas? Si con una nos está... ¿sobrando?."

(Grupo 1, párrafo 210)

El otro aspecto temporal que queremos tratar se refiere a las dificultades de tiempo que sufre el maestro de música. Tienen que andar de clase en clase cargados de material, no disponen de tiempo para la preparación de las clases, deben asistir a todas las reuniones de evaluación y consideran que cubrir tantas horas de clase de música a la semana les parece demasiado cansado.

"M2: ...tenemos una cantidad de trabajo extra que tu te encuentras a la gente en la sala de profesores tomándose su cafecito y de más y tu estás corriendo de una clase a otra con los libros, la maleta..."

(Grupo 2, párrafo 419)

El control dentro del aula ha sido otro de los aspectos organizativos tratado por nuestros participantes. Destacar que fue un tema abordado espontáneamente por los maestros con más años de experiencia y que al preguntar por él a los de menor experiencia apenas tuvieron interés en discutirlo.

Se expresaron los maestros en el sentido de señalar las dificultades que encontraban para mantener el orden en una clase donde las características de la materia podían provocar cierto descontrol, además de indicar que les costaba un trabajo excesivo lograr que los alumnos respeten las normas de convivencia, propias de un trabajo grupal.

"M4: ...por el mismo carácter de la música, por la misma disciplina, como tu decías una cosa relajante, motivadora, juegos pues todo eso se presta a mucho más movimiento entonces ¿cómo controlas una clase de esas? eso es un trabajo de grupo y hay que tener ciertas normas y hay que castigar y te cuesta la vida que se callen y que respeten las cosas y que las coloquen en su sitio y todo eso, yo eso pienso que hay que trabajarlo."

(Grupo 1, párrafo 54)

La escasa valoración de la materia, como ya hemos referido anteriormente provoca además el escaso interés del alumnado a la hora de llevar a clase el material necesario.

Las condiciones físicas que necesita el maestro de música se han señalado como otro de los inconvenientes que viven a diario. La actividad que requiere impartir una clase de Educación Musical exige unas condiciones por parte del profesorado más completas que para otras disciplinas. El maestro de música tiene que estar alegre, transmitir entusiasmo a los alumnos, realizar actividades de movimiento, hablar y cantar continuamente, repartir instrumentos controlando la disciplina y en la mayoría de los casos transportarlos, etc. También han señalado la dificultad que supone conocer un número elevado de alumnos.

*"M4: A los maestros de música nos mantiene ágiles
H2: Y nos vamos a matar con tanta agilidad..."*

(Grupo 1, párrafo 204-205)

Las fiestas escolares son, normalmente, responsabilidad del maestro de música. El resto del profesorado suele delegar esta responsabilidad en los maestros de música, desentendiéndose totalmente de la responsabilidad que conlleva. Nuestros participantes viven esta situación de diferentes maneras, por una parte coinciden al señalar que es algo incomodo que dejan en sus manos porque nadie quiere hacerse cargo.

"M5: Lo que pasa es que yo veo que ese tipo de organizaciones de las fiestecillas siempre nos la dejan a las de música porque es una patata caliente que nadie quiere bajo mi punto de vista, los carnavales, el día de la paz, eso siempre nos toca a nosotros..."

(Grupo 1, párrafo 31)

Hemos percibido que viven esta situación como un factor de discriminación, a pesar de encontrar algún aspecto positivo, referido sobre todo a la motivación del alumnado y al conocimiento de los padres de las actividades que se realizan en el aula de música, afirman sentirse sobrecargados pues son demasiados los momentos en que se requiere la participación del maestro de música para la preparación de los diferentes eventos: la navidad, los carnavales, el día de la paz, la fiesta de fin de curso, de alguna manera se dejan a "el de música" como si formara parte de sus obligaciones negándose los compañeros a prestar el más mínimo tipo de ayuda o colaboración. Sienten que desde el resto del profesorado el único objetivo de la Educación Musical estriba en la realización de estos eventos y no valoran los demás beneficios que desde el área de música se aportan a la formación integral de la persona.

"M4: No es la sobrecarga de la fiesta es el peso que recae sobre decir que la música es solo eso, lo que queremos defender que no la música es solo para eso..."

(Grupo 2, párrafo 315)

Expresan las respuestas "literales" de menosprecio que reciben cuando solicitan ayuda para la preparación de las fiestas cuando la ayuda que están pidiendo consiste sólo en repasar algo de lo que el maestro ha preparado en la clase de música.

"H1: O te dicen: " yo paso de esas mariconadas", pues ensaya con ellos, ellos saben lo que tienen que hacer lo único que tienen que hacer es repetirlo."

(Grupo 2, párrafo 317)

En principio no tienen inconveniente en responsabilizarse de las fiestas pero señalan que la preparación de las mismas resta demasiado tiempo del poco del que disponen para desarrollar su currículo y en muchas ocasiones requieren la dedicación extraordinaria de horario de tarde.

"M3. No está mal pero yo quiero hacer otras cosas también, tu quieres hacer unas cosas y no puedes porque tocan villancicos dos meses."

(Grupo 2, párrafo 321)

En este aspecto concreto, hemos encontrado una diferencia significativa entre los centros de contexto rural, donde la fiesta de la escuela se vive como un acontecimiento social de una importancia considerable, llegando a relatarnos que se convierte la fiesta de fin de curso en una auténtica verbena. El director del centro de uno de nuestros participantes lo expresa de forma contundente; a pesar de todo el joven maestro sabe encontrar los aspectos positivos y socializantes de este tipo de actividades, a pesar de la carga que para él suponen.

"H2: ...también tiene muchas cosas positivas, la verdad es que es una sobrecarga porque tienes que ir por las tardes al colegio pero cuando a mí me vino el director y me dijo que aquí lo más importante es la fiesta de fin de curso tu haces lo que quieras pero que la fiesta es porque aquí traen a un grupo ¡Vamos! Aquello era como una especie de cruces de mayo pero en pequeño."

(Grupo 2, párrafo 312)

5. Consideración social de la Educación Musical

En este espacio destacaremos las diferentes valoraciones que nuestros maestros y maestras perciben desde los diferentes ámbitos de la sociedad que contextualiza su labor. En un primer momento vamos a señalar como se sienten considerados desde el marco curricular que define su actuación docente. A continuación describiremos y analizaremos las percepciones que tienen del valor que la sociedad en general otorga a la Educación Musical. Para finalizar nos ocuparemos de los valores educativos en la música porque son los encargados de ensamblar las relaciones de la música en la escuela con la sociedad en que vivimos.

5.1. El valor curricular: las materias instrumentales y las "Marías"

Una vez lograda la inclusión en el currículo, y apartado el fantasma de la desaparición de Educación Musical con la reforma Educativa la lucha continúa debido a la desventaja que sufren las materias llamadas "formativas" en relación a las "instrumentales" y nuestros maestros parten de esta realidad, no esperando más valoración de la que tienen.

"M4: En la escuela hay unas materias instrumentales que queramos o no queramos como maestros son instrumentales, son básicas y son fundamentales y la progresión del alumno en otros estudios posteriores depende de ella y esas materias tienen la valoración de instrumentales que tiene, el resto de materias pues colaboran, colaboran en la formación del alumno y yo pienso que hay que valorarlas así."

(Grupo 1, párrafo 123)

Ellos mismos señalan los altos valores formativos de la Educación Musical, que nosotros analizaremos más adelante, pero sienten que estos valores no son suficientes para demandar un mejor tratamiento desde el currículo para la música.

"M4: ...no quiero darle más importancia de la que realmente tiene la formación en la colaboración que hace con el resto de las áreas, y es verdad que ellos se dan cuenta que la música requiere una serie de hábitos de trabajo que son diferentes a los que se establecen en plástica o los que se establecen en matemáticas y por lo tanto esa valoración es la que hay que darle."

(Grupo 1, párrafo 59)

El valor curricular está medido por la importancia que los demás profesores otorgan a la disciplina, por el horario adjudicado, por las dotaciones de material y por la celeridad con que la administración cubre las necesidades del profesorado para el área. En este sentido, tenemos que seguir relatando las contradicciones encontradas en nuestra investigación, frente a la opinión del avance de la valoración de la música dentro del currículo los siguientes pasajes evidencian las diferentes posturas.

"H1: Y eso cuando se empezó en los centros con la música eso ni se pensaba, ni lo podías plantear y a lo largo de los años ha estado cogiendo su sitio, no es el ideal, hay que ir a más pero que está."

M2: El ideal no yo creo que ha habido un avance desde los comienzos hasta ahora..."

M1: La música que antes no existía y ahora existe en el currículo..."

(Grupo 1, párrafo 10-14)

"M3: ...a mi me da la impresión de que la Educación Musical ha sido un autentico pastiche lo que ha querido hacer la administración con eso que tenemos y a nivel social si hablamos en general yo creo que no está ni muchísimo menos considerada, creo que no está reconocida en absoluto, en los centros somos los últimos monos del claustro y estamos"

para hacer lo que dispongan sobre todo si hemos llegado los últimos y sobre todo si hemos ocupado esos puestos tan deseados que son subvenciones y cosas de ese tipo."

(Grupo 1, párrafo 7)

Desde el grupo de profesores con menos años de experiencia se hace también notar la discriminación que la Educación Musical recibe a la hora de ser dotada de recursos humanos desde la administración, infravalorándose los conocimientos necesarios para ser impartida.

"M2: ...hay una discriminación total, el especialista de inglés es imprescindible y el profesor de música falta y a no ser que falte otro más mientras tanto va el de horario cero.

M4: El de inglés y el de Educación física son más imprescindibles siempre y si falta el de música como cualquiera sabe cantar puede sustituir al de música un día, una baja hasta la segunda..."

(Grupo 2, párrafo 25-26)

Otro de los factores de discriminación curricular que señala el profesorado con menos de cinco años de experiencia está referido a las nuevas tecnologías y a los materiales que se requieren para el desarrollo de esta materia y la Educación Musical. El lugar que estaban ocupando los instrumentos musicales que la profesora de música utiliza para desarrollar su docencia es ocupado por el recién estrenado material informático que relega a un segundo plano las necesidades de la clase de música.

"M2: ...los de educación física han conseguido un gimnasio cierto, a mí me acaban de quitar la biblioteca que podía usar como aula de música para convertirla en aula de informática. yo voy allí a coger los instrumentillos que había por ahí perdidos que ya están bien organizados, pero ya han metido todos los ordenadores y como se va a ir a tocar música se van a estropear los ordenadores eso ya se sabe que decora y queda muy bien nuevas tecnologías y los tambores y demás de ahí detrás que no se toquen."

(Grupo 2, párrafo 136)

El escaso valor curricular de la Educación Musical se aprecia con más claridad en los centros concertados. Las horas de música en estos centros son impartidas por profesorado que no tiene la formación necesaria para realizar esta labor, profesorado de otras áreas que rellena su horario con las clases de música, incluso existiendo en el centro otros profesores que reúnen los requisitos necesarios para desarrollar una buena docencia en la clase de música, lo escuchamos en la voz de una de nuestras participantes, maestra especialista en Educación Musical ejerciendo su docencia en un centro concertado, donde, no sabemos por qué razón, la clase música la imparten otros profesores en los niveles de tercer ciclo de primaria y en secundaria:

"M4: ...mis alumnos de Sexto les va a dar el año que viene uno de ciencias sociales ¿ Que le va a dar', cuando los míos sepan música y sepan por ejemplo tocar la flauta, una serie de conocimientos cuando lleguen a

primero de ESO que tal vez yo no esté allí y coja uno de ciencias sociales ¿qué le va a dar?, como no sea historia de la música, estamos hablando de que el problema está en todos lados porque es que música está muy mal."

(Grupo 2, párrafo 175)

En esta misma línea, otro de los participantes nos ha relatado su periodo de prácticas en un centro concertado donde, la clase de música, no era impartida por ningún especialista, sino por profesorado generalista que necesitaba rellenar su horario, además durante su estancia en el centro como estudiante de prácticas no tuvo la oportunidad de impartir ninguna clase.

"H1: ...los concertados, yo cuando estuve haciendo las prácticas mi tutor no era músico ni la que daba en el primer ciclo era de música ni la que daba en tercer ciclo era de música, eran simplemente maestros que como tenían que ocupar horas los metieron a dar música y a mi no me dejaron ni dar una hora de música en las prácticas ni una, yo di conocimiento del medio y matemáticas."

(Grupo 2, párrafo 174)

Como hemos podido observar, el poco espacio logrado por la Educación Musical con la implantación de la LOGSE, está progresivamente siendo minado por otras materias que adquieren cada vez mayor valor curricular. Las expectativas de mejora no se han cumplido y la dejadez de todos los estamentos ha ido perjudicando progresivamente el lugar que ocupa dentro del currículo.

Uno de los factores que pueden incrementar el valor curricular de la Educación Musical para nuestros participantes es la continuidad de esta en el currículo de Educación Secundaria con carácter obligatorio. El interés que puede tener para el alumnado y para el resto del profesorado está en función de la necesidad de culminar la etapa Primaria con unos conocimientos musicales mínimos que permitan al alumnado superar con éxito las exigencias del currículo de la etapa Secundaria.

"M1: ...los padres empiezan a valorarla y yo creo que también los padres la valoran en mi caso porque después los niños van al instituto y en primer ciclo de la secundaria es obligatoria y entonces eso hace que los niños tengan unos conocimientos mínimos y no tengan problemas en la secundaria. Yo pienso que si en secundaria no hubiese música obligatoria en el primer ciclo la valoración de los padres disminuiría."

(Grupo 1, párrafo 15)

Desde el profesorado con menos años de experiencia también se señala la importancia de la continuidad de la música en la Educación Secundaria para mejorar la importancia de la misma dentro del currículo.

"M2: Luego llega el niño a secundaria y se sienten frustrados."

(Grupo 2, párrafo 191)

La "utilidad" de las asignaturas en el transcurso de los estudios secundarios y superiores, condiciona la valoración curricular de las mismas. Los profesores que han participado en el estudio son conscientes de la situación de desventaja en la que se encuentran cuando compiten con materias que han cobrado una relevancia en las demandas formativas que se formulan desde el mercado laboral.

"M4: ...la música, es tan importante como el inglés, evidentemente el inglés tiene una trascendencia en la formación posterior del alumnado que no lo tiene la música y de eso tenemos nosotros tenemos que ser un poco conscientes; una vez que ha terminado lo que yo digo el primer ciclo de secundaria es voluntaria y entonces el alumno que quiere la coge y el que no quiere no la coge, con lo cual, el hecho de que no haya una continuidad posterior..."

(Grupo 1, párrafo 22)

Hay otros factores que señalan la poca valoración que se da a la Educación Musical en comparación con las demás áreas curriculares. Nuestros participantes nos relatan los pequeños detalles que demuestran esta realidad. Los materiales necesarios para la clase de música se olvidan en casa con más frecuencia que los de otras materias, los padres cuando acuden a tutorías tienen más interés en los progresos de sus hijos en otras asignaturas y lo último que se espera es que un alumno suspenda música, además el lugar que la música ocupa en el boletín de notas está compartido con la plástica por lo que a los profesores de música les resulta aún más difícil expresar las dificultades del alumnado. Finalmente son los propios profesores los que van encontrando alternativas para resolver las dificultades que les proporciona la escasa valoración curricular de su materia.

"M1: ...es que se tiene menos cuidado con el libro de música que con el libro de matemáticas eso sí es que es verdad pero yo creo que cometo el error de no darle mucha importancia a eso porque siempre he encontrado alternativas y si no traen la flauta pues..."

(Grupo 2, párrafo 354)

"M3: Y como tu apruebes música y el otro suspenda plástica te tienes que poner de acuerdo, o sea que ni siquiera tienes la capacidad de decidir si aprueba o suspende."

(Grupo 2, párrafo 130)

La comparación con los tiempos en que la música no figuraba en el currículo, o en los tiempos en que se comenzó a incluir sin ser dotada ni de profesorado ni de material ha estado presente a lo largo de todo el discurso de los participantes con más experiencia y aunque en la práctica cotidiana la importancia que se otorga a la música adolece de grandes deficiencias un sector de los profesores, se sienten en cierto sentido satisfechos al menos con el planteamiento que desde la legislación se ha hecho.

"M1: ...antes se valoraba como una María porque era una asignatura difícil a la que no se le daba importancia, pero yo pienso que ahora como está estructurada la música se trabaja y se trabaja bien, en lo que se puede por lo menos el planteamiento está bien, entonces por qué va a ser una María"

(Grupo 1, párrafo 80)

Intentar consensuar la valoración del lugar que ocupa la Educación Musical dentro del marco curricular iniciado por la LOGSE ha sido, como hemos descrito, uno de los aspectos centrales de nuestro primer grupo de discusión. El desacuerdo inicial ha propiciado la matización progresiva de los diferentes argumentos esgrimidos desde cada punto de vista. Por una parte, la complacencia ante los logros conseguidos, por otra el intento de acomodarse a una situación que provoca confusión, y la tercera visión que argumenta una dura crítica hacia el estado de la cuestión. Estas tres posturas nos han ayudado a describir, analizar y comprender una situación que como mínimo podemos calificar de conflictiva. Sin embargo desde el grupo formado por profesores con menos de cinco años de experiencia el consenso ha sido inmediato, ninguno de ellos sentía que la Educación Musical estaba bien valorada desde el currículo afirmando rotundamente que la música es "la maría".

"M2: ...es que la consideración que se tiene en música es mínima, es la maría..."

(Grupo 2, párrafo 45)

Una maestra matiza la valoración de la materia como "maría" indicando que cierta rigidez y exigencia sobre las responsabilidades del alumnado respecto a la música ayuda a lograr un mayor respeto por la misma. Viene a decir que si el alumno comprende que se le está exigiendo un esfuerzo y una responsabilidad aumentará la consideración que tiene de la música. Además indica que es positivo contar con el apoyo del resto del profesorado, de los tutores y de la dirección. Nos hace entender que cambiando de actitud los maestros especialistas y los tutores hacia la exigencia sobre la clase de música se puede incrementar el valor de la misma dentro del currículo.

"M4: ...ellos saben que yo soy rígida a la hora de traer el material, a la hora de comportarse y es más saben que en el colegio me apoyan, me apoyan sus tutores, me apoya la dirección y entonces yo no la veo como María."

(Grupo 1, párrafo 64)

Ante la valoración de la música como una maría hemos encontrado una afirmación curiosa y que no sabemos bien como interpretar. El maestro que la realiza lo deja en el aire y nadie insiste sobre ella:

"H2: ...yo estoy viendo que hasta a veces nos interesa que sea una asignatura maría, porque en fin, eludimos casi una responsabilidad que tenemos..."

(Grupo 1, párrafo 61)

5.2. Valoraciones de la Educación Musical desde el marco social

Tras analizar la percepción que los maestros tienen del lugar que la Educación Musical ocupa en el marco Curricular, queremos también conocer cómo se sienten ellos valorados desde los diferentes grupos sociales que definen su marco de convivencia. Cómo sienten la valoración de sus compañeros, del alumnado, de los padres y madres, incluso queremos conocer la valoración que ellos hacen de sí mismos.

"H3: ...la música la tienes que contagiar tu como especialista y como maestro y como..., yo estoy muy entusiasmado, muy ilusionado y hasta el día de hoy se me ha respetado, me haré respetar...,yo le voy a dar mucho valor a la música, conseguiré cuando tenga mi destino definitivo, sino lo consigo haré todo lo posible porque esté un aula de música perfectamente acondicionada..."

(Grupo 2, párrafo 127)

Se necesita una fuerte dosis de entusiasmo para iniciar una carrera profesional con todos los inconvenientes que hemos descrito. En este aspecto los participantes en nuestro estudio tienen una alta valoración de sí mismos y un gran sentido de la responsabilidad. Si embargo no dejan de reconocer el esfuerzo que supone la continua lucha por conquistar un espacio digno dentro de la sociedad y del currículo.

"M2: ...la verdad es que estamos luchando, que el esfuerzo no se valora como lo que se lucha todos los días porque el que realmente está al pie del cañón de todos los profesores y todos el personal somos nosotros..."

(Grupo 1, párrafo 210)

La propia responsabilidad sobre la conquista de la valoración deja ver que muchas de las afirmaciones que han hecho sobre la importancia curricular que observan para la Educación Musical no son tan reales como ellos quisieran y necesitan utilizar diferentes mecanismos para hacer notar el valor de la misma. El siguiente texto señala la necesidad que tiene el profesorado de música de incrementar el valor curricular de la materia que por sí sola no tiene.

"M4: ...pero en el momento que tu les haces ver a tus alumnos que es una asignatura importante y que requiere unos mínimos para poder aprobarla y una serie de requisitos..."

(Grupo 1, párrafo 15)

Las situaciones positivas son vividas como privilegiadas, incluso los maestros y maestras que han sido más complacientes en cuanto a las diferentes valoraciones reconocen que las optimas condiciones que algunos gozan pueden llamarse privilegiadas, aunque también señalan que estas situaciones van mejorando progresivamente.

"H1: ...yo también me siento privilegiado pero que cada vez hay más centros donde la música se hace su hueco..."

(Grupo 1, párrafo 17)

Para nuestros participantes más experimentados la valoración que reciben por parte de los padres tiene una singular importancia. Consideran que al conocer los padres su trabajo serán más valorados y han observado que a lo largo de los años se ha incrementado esta valoración. Describen cómo se ha evolucionado de una situación en la que si a un alumno no le interesaba la música, el padre acudía al centro a pedir que su hijo realizara otra actividad, hasta la situación actual en la que muchos padres se interesan por las posibilidades que tienen sus hijos para ampliar sus estudios musicales tras haber notado un interés y unas condiciones favorables para la música a partir del trabajo que el maestro realiza dentro del aula.

Nos han señalado que la valoración de los padres con hijos estudiando música en el conservatorio hacia el maestro de música se destaca como positiva frente a la de los demás padres.

"M4: ...entonces nuestra valoración creo que tenemos que apuntar no a la administración sino más bien a los padres, cómo valoran los padres la asignatura, los padres de los niños que tienen interés y van al conservatorio son encantadores y están todo el día pendiente de ti, te valoran mucho más tu trabajo pero el resto dice pues bueno hasta segundo de la ESO que es cuando los niños van a dar música que sepa lo más mínimo y ya está."

(Grupo 1, párrafo 22)

El sector crítico replica ante esta afirmación:

"M1: ...yo de todas maneras no estoy de acuerdo en la valoración que tu (refiriéndose a M4) percibes de los padres con respecto a la música, yo la veo más negativa, de todas maneras."

(Grupo 1, párrafo 29)

Para el grupo formado por profesores con menos de cinco años de experiencia, la valoración recibida desde los padres carece de importancia pero se decantan por pensar que la música está poco valorada.

"M2: ...si no llevas libro los padres se tomarían la asignatura mucho más a pitorreo de lo que ya se toma..."

(Grupo 2, párrafo 219)

Sentirse valorado y apoyado por los compañeros de trabajo es importante para desarrollar una tarea dentro de un centro, poder compartir las inquietudes, las preocupaciones, las responsabilidades y los pequeños problemas y satisfacciones de cada día. Sin embargo nuestros participantes no

sienten la comprensión de sus compañeros y perciben que los consideran diferentes por las características de la materia.

"M5: ...entre los compañeros nos ponemos a hablar una asignatura de otra, "es que en música es distinto", eso duele,..."

(Grupo 1, párrafo 122)

¿Qué actitud toman ante esta situación? La misma maestra lo relata:

"M2: ...respecto a eso de los compañeros iya está!, me da igual sinceramente es que me da igual ya, porque es que ya luchar con una cosa que tendríamos que decir: "mira vamos a sentarnos tranquilamente, nos vamos a tomar un café y vamos a hablar tranquilamente, no vamos a estar en plan claustro, en plan académico, vamos a la escuela y charlamos entre", y ya tranquilamente exponer nuestro caso y ahora tu comprenderás la situación."

(Grupo 1, párrafo 124)

Desde las voces de los maestros con menos años de experiencia se perciben las mismas quejas, la escasa valoración que dentro de los centros se tiene de la Educación Musical y del maestro de música.

"H2: Yo creo que dentro de los centros está muy poco valorada la música, cuando yo llegué el de música era el de música (lo dice en tono despectivo), así de claro entonces lo de navidad ahhhh para el de música el no se qué ahh para el de música ahh no se que... entonces creo que estamos muy poco valorados..."

(Grupo 2, párrafo 20)

Otro se expresa de una manera fuerte y contundente:

"H1: ...es que está en todos los colegios públicos por lo menos en todos los que yo conozco la música es la mierda, por decirlo así de claro."

(Grupo 2, párrafo 29)

Incluso los que se expresan de manera más positiva dejan ver la falta de respeto que en general se tiene en los centros por el profesor de música.

"M2: ...yo tengo suerte este año que estoy donde el año pasado por primera vez y si se respeta al profesor de música..."

(Grupo 2, párrafo 147)

En el extremo opuesto y haciendo gala de su incombustible optimismo, nos encontramos con M4. Ella se siente apoyada por todos los compañeros, cuentan con ella para la realización de la mayoría de las actividades, ha solicitado un espacio propio en el boletín de notas y se lo han concedido, además se siente apoyada por los tutores y la dirección del centro a la hora de exigir disciplina al alumnado.

"M4: ...yo no me siento poco valorada ni por los alumnos, ni por los padres ni por los compañeros, en verdad yo me siento a gusto incluso de espacio, ¡pero! , si tengo el mejor espacio del colegio, repito que mi horario se hace de los primeros porque me dice el director: " mira te he hecho el horario..."

(Grupo 1, párrafo 83)

A la hora de hablar del alumnado y de la valoración que otorgan a la Educación Musical se ha hecho referencia de nuevo a la evolución positiva que se ha producido a lo largo de estos diez años. Un indicador de esta mejora para los maestros ha sido el mayor interés que han notado por parte de los alumnos para iniciar los estudios musicales en el conservatorio. Nosotros cuestionamos que este interés parta de los alumnos que a la edad de ocho años no tienen conocimiento de la existencia de estos estudios. Nos inclinamos a pensar que sea más bien una iniciativa de los padres. De todas maneras coincidimos con la observación de que ha sido a través de la inclusión de la Educación Musical en el currículo de Primaria la forma de conocer la posibilidad de hacer música de la mayoría del alumnado, debido a la presencia de ésta en otros ámbitos de la sociedad.

"H1: ...los alumnos conocen la música que antes no la conocían y eso da pie a que haya alumnos que quieran continuar estudios de música fuera en escuelas municipales, escuelas privadas o conservatorio, hoy día hay chiquillos que se están interesando y si no hubiese habido música en la escuela esos chiquillos no hubieran conocido la música."

(Grupo 1, párrafo 10)

Nos ha llamado la atención la observación de una maestra, que nos dice que la valoración de la música por parte de los alumnos depende de la exigencia del maestro, si el maestro de música es exigente el alumno deja de considerar la música como una "maría".

"M4: ...mis alumnos tampoco las consideran María y no la consideran María solo y exclusivamente porque yo soy exigente."

(Grupo 1, párrafo 62)

Y continúa explicando cómo la falta de minuciosidad en la evaluación incide negativamente en la valoración de la asignatura por parte de los alumnos. Señala que se dan casos entre el profesorado de música que, quizás por las dificultades que encuentran a la hora de tomar notas de tantos aspectos diferentes, en el momento de la evaluación otorgan la misma valoración a casi todos los alumnos, y de esta forma el alumnado no entiende a qué se le está dando valor. Señala también el interés de utilizar la auto-evaluación para que cada alumno sea consciente de su propio esfuerzo y progreso. Añadir que ya hemos señalado las deficiencias en cuanto a evaluación que han descrito nuestros participantes al relatar su formación inicial, adelantamos que al analizar la evaluación observaremos que se trata de un tema que trae serios problemas a todos los participantes.

"M4:...eso hace que la asignatura no se valore porque has valorado lo mismo al alumno que se ha esforzado que al que ha estado pasando de todo que ellos vean de que el esfuerzo se premia y que la valoración que tu haces de ello depende de su trabajo y de su rendimiento simplemente que se esfuerzen, que progresen, que lo intente y como es verdad que eso si lo voy anotando y de eso si puedo dar información yo a hago mucha auto evaluación con los alumnos."

(Grupo 1, párrafo 170)

Otro aspecto significativo que se ha señalado es la responsabilidad que el maestro de música siente ante el gusto por la música de sus alumnos. Si logran, los maestros, ofrecer vivencias musicales positivas a su alumnado conseguirán que éstos amen la música, si sucede lo contrario, en su opinión, los alumnos odian la música.

"M2: ...pues yo soy consciente de que a muchos de mis alumnos le gustará la música con la vivencia que tengan de la asignatura y habrá otros que la odian porque la vivencia es negativa."

(Grupo 2, párrafo 214)

A modo de síntesis podemos decir que nuestros participantes se sienten responsables de lograr la valoración que la música merece desde los demás agentes: currículo, padres, alumnos y resto del profesorado. Ellos mismos se valoran más positivamente en la medida en que asumen esta responsabilidad y consideran que se ven obligados a luchar constantemente para lograr un espacio digno dentro del marco curricular. La escasa valoración se refleja en los sentimientos de privilegio que ellos mismos expresan cuándo han logrado unas condiciones de trabajo y unos espacios dignos para desarrollar su actividad docente.

Los maestros más experimentados han observado una progresiva mejora de la consideración que los padres tienen de la materia, pero desde sus propias voces y desde las de los maestros noveles se señala la escasez de la misma. La falta de valoración por parte del resto de compañeros (maestros generalistas y de otras especialidades) provoca en nuestros participantes sentimientos de soledad, incompreensión y aislamiento; intentan continuamente hacerse entender para lograr nexos de unión, pero en ocasiones acaban tirando la toalla.

Consideran que la inclusión de la Educación Musical en el currículo de la etapa Primaria, ha favorecido el interés de algunos alumnos hacia otros espacios formativos musicales como el Conservatorio y las escuelas de música. Nos han señalado como, cabe la posibilidad de que la escasa exigencia por parte de los maestros de música, y las dificultades que la materia presente a la hora de realizar una evaluación detallada y justa inciden negativamente en la escasa valoración que reciben por parte del alumnado.

5.3. Los valores Educativos en la música

Como señalábamos en nuestro marco teórico es necesario diseñar un currículo de música que posibilite conocer y valorar las múltiples formas de vida, de organización social y de convivencia que la humanidad ha elaborado a lo largo de su historia para cuestionar los valores que cada manifestación cultural transmite y provocar la reflexión sobre la idoneidad de los mismos para el desarrollo de todos como grupo humano y para la conservación de nuestro medio físico. Un currículo verdaderamente educativo que conecte la vida de las aulas con la sociedad en la que se desarrolla.

Ha quedado claro, a través del análisis de los discursos, que para nuestros participantes la clase de música representa un espacio propicio para desarrollar aspectos del currículo que desde otros ámbitos es más difícil trabajar. Coinciden en el deseo de transmitir al alumnado el gusto por las manifestaciones culturales, y a pesar de las contradicciones a las que se enfrentan, pretenden ofrecer dentro de sus aulas un espacio de convivencia y respeto que contribuya a la formación integral de la persona.

Es cierto que, en la selección de contenidos, tanto desde los documentos oficiales como en el análisis de la práctica, se explicitan las contradicciones propias de una sociedad que vive un serio conflicto entre las culturas académica, social y experiencial; un conflicto que en el ámbito de la Educación Musical cobra una especial relevancia a causa del importante desarrollo de los medios de comunicación de masas difusores de una cultura musical que se encuentra, en la escuela, con unos docentes formados dentro de paradigmas carentes de la necesaria actualización. La puesta en marcha de una política cultural que garantice el acceso a la cultura de todos los ciudadanos en condiciones de igualdad, a partir de los años 90, pretende subsanar las graves deficiencias de la enseñanza de la música y paliar las carencias formativas de los profesores. Sin embargo, el escaso tiempo transcurrido permite la expresión de las contradicciones que en la práctica estamos viviendo.

Desde el reconocimiento de la música como un derecho básico, el maestro especialista para la etapa Primaria, en su formación inicial, debe recibir las herramientas necesarias que le capaciten para educar a través de la música y no para educar para "una", música teniendo presente que la música será para él un instrumento educativo a través del cuál formar ciudadanos libres, solidarios, críticos y reflexivos.

Por tanto, en este trabajo, hemos querido conocer el lugar que los valores educativos de la Educación Musical ocupan en el desarrollo diario del currículo, y comprender las teorías que sustentan el trabajo del profesorado.

"M3: ...hay poca gente consciente del valor formativo, hay poca gente no se dan cuenta que la música es que es formativa es que a lo mejor no es tan válida como el inglés pero es formativa y yo estoy convencida de eso, es formativa, sirve para formar a la persona no sirve

para después ganarse el pan si no van a ir al conservatorio pero es que sirve a nivel formativo, es muy formativa y eso es lo..."

(Grupo 1, párrafo 23)

Queremos saber hasta qué punto nuestros maestros tienen conciencia de los valores educativos que trabajan desde el área y qué importancia real les otorgan en su práctica. Han sido dos los valores que los participantes han destacado desde su práctica cotidiana: los valores para la socialización englobando bajo este epígrafe el respeto, la solidaridad, la autoestima, la desinhibición, el saber estar en orden, etc. Y los valores para el desarrollo de otras capacidades instrumentales que repercuten positivamente en el aprendizaje global del alumnado. Coinciden todos los participantes en considerar la música como altamente educativa y que ofrece al alumnado unas posibilidades de desarrollo personal e intelectual que otras materias no contemplan. Sin embargo no son capaces de definir las vías educativas que llevan a la práctica.

"M1: ...si la clase de música te sirve para que canten, para que se muevan, para que bailen, estas desarrollando muchas cosas que para ellos son fundamentales y que en otras materias no tienen posibilidad de hacerlo."

(Grupo 1, párrafo 49)

Para el profesor más preocupado por la escasez de horario se está perdiendo la oportunidad de, a través de una profundización en el conocimiento del lenguaje musical, ayudar al alumnado a desarrollar determinadas capacidades instrumentales de utilidad para otras disciplinas.

"H1: ...podríamos tener en la música con más espacio, con más horario porque podríamos profundizar en el lenguaje musical que es muy importante para conocimientos abstractos que luego les van a servir, tener más lenguaje musical, tener más movimiento, más audiciones, o sea cosas que les podrían servir a nuestros alumnos en otras áreas como inglés o a lengua o a matemáticas, todo eso nos lo estamos perdiendo por ofrecerles muy poco tiempo y dejarlo solamente en una cosas lúdica..."

(Grupo 1, párrafo 53)

En esta cita apreciamos el interés por desarrollar aspectos formativos de tipo "utilitario", para este maestro la música cobra importancia por la repercusión que puede tener sobre otras materias con más peso curricular, materias instrumentales, sin señalar los verdaderos valores educativos que desde el área de música pueden contribuir a la formación de ciudadanos libres y críticos cayendo en la dicotomía que se debate entre entretener o instruir sin reparar en que lo que se debe buscar es educar.

Para los participantes en nuestro primer grupo de discusión los aspectos relacionados con el desarrollo de capacidades han sido los más destacados considerando que la música cobra importancia en la medida en que contribuye

a la mejora intelectual y colabora con el desarrollo de actitudes que potencian los demás aprendizajes.

"M3: ...eso que estamos diciendo que es tan importante y esas cosas tan importantes de la concentración de la capacidad de escucha, de la capacidad de atención, de poder hablar bien..."

(Grupo 1, párrafo 55)

Desde este grupo de participantes los valores relacionados con la socialización del alumnado han recibido una especial atención.

"H2: ...en la clase de música están integrados es que además tienes a todos los elementos que necesitas integrar para que se socialicen y demás..."

(Grupo 1, párrafo 45)

"H1: ...pero el hecho de la relación y de que unos alumnos que están considero que marginados un poco en el colegio se integren, el hecho de la clase de música también da pie a muchas más cosas..."

(Grupo 1, párrafo 52)

Nos ha llamado la atención la manera como surgió este tema en el grupo de discusión con maestros de más de cinco años de experiencia. A partir de la intervención de M1 que con cierta vergüenza, y un poco de menosprecio de sí misma dijo: *"...a mí me gusta la clase de música porque me permito **cuatro tonterías** para hacer que un niño se relacione con otro..."* queremos señalar la manera de abordar un tema tan importante desde el punto de vista educativo y nos hace pensar que posiblemente en la práctica cotidiana no se tienen tan presentes estos valores. Algunos maestros es posible que estén demasiado preocupados por lograr objetivos "musicales", por comparar su labor educativa con la que deben desarrollar centros con finalidades diferentes, por lograr la equiparación de la música con materias instrumentales. Sin embargo, las grandes posibilidades educativas de la música se quedan relegadas a un segundo plano en el pensamiento de los profesores. Aunque una vez abordado el tema todos se manifestaron de acuerdo con el alto valor formativo de la materia, nos parece digna de mención la forma de expresarse de la maestra al referirse a los valores que desde la clase de música se desarrollan en la escuela.

*"...me permito **cuatro tonterías** para hacer a lo mejor que un niño se relacione con otro que eso te lo permite muy bien la clase de música porque yo soy tutora y en la clase de lengua no habla ni Dios, es que no habla nadie ni se mueve nadie y la clase de música te permite utilizar que los niños se relacionen, se muevan, canten, se expresen, son una cantidad de recursos que tienes que a ellos le sirven mucho, como el hacer que los niños escuchen que es horroroso, que estás tres horas diciéndole: " niño esto no se escribe", Y sin embargo en la clase de música pues puedes con **cuatro tonterías** hacer que los niños escuchen."*

(Grupo 1, párrafo 47)

Este párrafo es la primera referencia que en el grupo se hace a los valores educativos de la música, la maestra enumera una serie de aspectos que son muy importantes desde el punto de vista educativo, y que tienen un lugar de desarrollo privilegiado desde el área de música. Estos aspectos deberían estar presentes en las programaciones de aula de todos los maestros como ejes vertebradores de numerosas actividades, sin embargo en el modo de expresarse, en la actitud que subyacía a sus palabras, parecía un poco avergonzada, como si estuviera diciendo una tontería, como si no estuviera trabajando por unos objetivos lo suficientemente "dignos" para la música. En el transcurso de la discusión esta primera impresión se fue diluyendo, al constatar que poco a poco sus compañeros coincidían en valorar estos aspectos educativos dentro del trabajo cotidiano de la clase de música.

También se ha señalado desde este grupo que, a través de la música se puede evitar la marginación promoviendo la igualdad. Este aspecto facilita la educación en la convivencia.

"H1: ...pero el hecho de la relación y de que unos alumnos que están considero que marginados un poco en el colegio se integren, el hecho de la clase de música también da pie a muchas más cosas..."

(Grupo 1, párrafo 52)

Para los maestros noveles este tema ha generado un mayor interés destacando que alrededor del respeto que los alumnos aprenden a tener por sus propias intervenciones en el aula y por las de sus compañeros, se articula el desarrollo de otros valores educativos como la socialización y la cooperación.

"M4: A mi lo que más me... y creo que engloba todos los importantes es el respeto, no solo por lo que hacen los compañeros sino que ellos mismos se valoren y se hagan respetar ante los otros, luego la relación con el profesor pues evidentemente pues pero alrededor del respeto ya podemos llegar a cooperación, socialización, todos los demás porque los veo como un eje, como un punto de partida, vamos pienso que si se respetan entre ellos lo otro como que va un poco más solo."

(Grupo 2, párrafo 276)

En la misma línea, y detallando con más precisión los aspectos del respeto, esta maestra indica que desde la música se fomenta el orden y el trabajo en colaboración. La participación en actividades musicales grupales es una espléndida ocasión para ayudar al alumnado a comprender la necesidad del respeto mutuo y la importancia de atenerse a las normas establecidas. Se consigue de este modo realizar un aprendizaje significativo de alto valor educativo a través de las propias experiencias musicales.

"M3: Otro de los valores que pienso que la música consigue a lo mejor más que otra asignatura pienso que es el orden, el saber estar, y el saber que ahora me callo porque le toca al otro y entonces se cual es el momento exacto que me toca a mí y el estar todos pendientes de todos, el

saber estar en grupo y el saber que ha unas normas porque sino es imposible dar una clase y yo ahí hago mucho hincapié, pienso que es una coordinación entre todos es muy difícil de conseguir pero que se consigue, lo consiguen ellos y lo ven de una manera natural."

(Grupo 2, párrafo 288)

La coeducación es otro de los valores que se puede trabajar desde el área de música. Aprender a relacionarse con los individuos de diferente sexo ha sido uno de los objetivos que la LOGSE pretendía lograr al intentar acabar con la existencia de centros educativos exclusivamente femeninos o masculinos. Sin embargo una educación que promueva la igualdad entre los sexos, requiere articular actuaciones que vayan más allá de la mera convivencia dentro de las aulas. Es necesario propiciar momentos de encuentro entre los niños y las niñas para favorecer el conocimiento individual al margen de los estereotipos que los grupos de iguales imponen. M5 expresa su satisfacción por haber logrado un avance en la coeducación demostrando de esta forma que para ella la clase de música pretende contribuir a la educación en la convivencia cuestionando los estereotipos sociales.

"M5: ...he conseguido también que el año pasado en el primer trimestre no había manera poner niños con niñas y que se cojan de la mano."

(Grupo 2, párrafo 262)

Expresarse libremente dentro del aula, contando con el respeto de los compañeros y del maestro favorece la mejora de la propia imagen, ayudando a los alumnos más tímidos a encontrar su espacio dentro del grupo repercutiendo positivamente en la auto- percepción.

"H4: La autoestima también con alumnos que a lo mejor son muy cortados, un poco extrovertidos y a lo mejor ellos son buenos para la música..."

(Grupo 2, párrafo 271)

Para algunos de nuestros participantes en el segundo grupo de discusión la desinhibición de los alumnos debería de ser uno de los objetivos fundamentales de la clase de música.

"M1: la clase de música consigue pues que los niños sean más abiertos, que se desinhiban más rápido, entonces eso es un aspecto que se consigue y que deberíamos planteárnoslo antes que cualquier otro objetivo."

(Grupo 2, párrafo 284)

Añadir que, a pesar de la confusión que desde la formulación de objetivos hemos observado, en el trabajo cotidiano de las maestras y maestros de música se otorga cierta importancia a los valores educativos de la Educación Musical. Consideramos, sin embargo, que es necesario iniciar un espacio de reflexión para sistematizar la selección de los contenidos en función del

desarrollo de valores encaminados a la formación de un alumnado reflexivo y crítico que sea capaz de afrontar los retos que desde la sociedad se están demandando. Hemos notado una carencia de intenciones y acciones específicas destinadas a proporcionar a los alumnos elementos de juicio que les permitan valorar y seleccionar los productos musicales que los medios de comunicación les ofrecen.

6. Síntesis e ideas para la reflexión

Las reflexiones que presentamos a continuación surgen tras comparar y contrastar los conceptos y las realidades recogidas en el marco teórico de este trabajo con las interpretaciones que hemos hecho de los discursos de nuestros participantes. Algunas de estas reflexiones aluden a aspectos específicos del discurso concreto de algún participante y en determinados momentos, para ilustrarlos, recurrimos específicamente a ellos. Queremos que quede bien claro desde el principio que de ningún modo pretendemos que nuestros comentarios se perciban como una crítica de los participantes a nivel personal. Nosotros somos los primeros en reconocer la complejidad de su labor y admitimos que existen innumerables factores que influyen en sus ideas y sus acciones que para nosotros son desconocidos. Lo que pretendemos reflejar son las contradicciones y coincidencias que se producen entre la teoría y la práctica, en tanto a realidades convergentes en la escuela al representar las culturas crítica y académica, en su conexión con la cultura experiencial del alumnado, además de intentar provocar un encuentro entre estas realidades. De cualquier manera, desde las entrevistas focalizadas a través de las cuales negociaremos este informe, devolveremos la voz a los verdaderos actores, por si consideran oportuno señalar aspectos significativos para este trabajo que a nosotros nos hayan pasado desapercibidos.

Para lograr con éxito el objetivo que perseguimos, hemos necesitado desarrollar una estrategia metodológica que nos permita tener en todo momento la información incluida en nuestro marco teórico presente y localizada por temas. Una vez más el programa "nudis" nos ha prestado una inestimable ayuda. Gracias a la posibilidad que nos ofrece de crear documentos dentro de un proyecto a partir de cualquier otro documento, hemos convertido nuestro marco teórico en cuatro documentos independientes añadiéndolos a nuestro proyecto. A partir de la creación de estos documentos nos ha sido posible codificar el marco teórico. Para realizar esta codificación hemos partido de un árbol de categorías basado en los epígrafes de nuestro análisis. En algún caso estas categorías han sido subdivididas para lograr un orden mayor de los temas tratados en cada una de ellas; por ejemplo: el espacio dedicado a la formación se ha dividido en inicial, permanente, evolución y retos debido a que dentro de los documentos, tanto procedentes del análisis como del marco teórico hemos encontrado información referida a estos epígrafes. Hemos podido tener por tanto localizada, organizada y presente la información procedente del marco teórico, del análisis de los datos y de los propios datos para proceder a una lectura detenida y reflexionar sobre las relaciones que se producen entre las diferentes fuentes de información.

La formación inicial del profesorado ignora la realidad social

Pliego (2002) indica que los estudios universitarios están de espaldas a la realidad escolar que los maestros descubren en su práctica, y señala que la formación que se exige al profesorado de música desde la escuela está más cerca de la de un "hombre orquesta" con la exigencia de habilidades muy diversas, y sin embargo en la universidad española se anteponen los intereses personales del profesorado a los objetivos formativos que justifican su existencia, dando lugar a una lucha por el control de los espacios lectivos.

En este sentido los participantes en nuestro segundo grupo de discusión, recientemente diplomados, han hecho una valoración irregular del profesorado de la titulación que puede encontrar su explicación en que el trabajo del profesorado universitario esté más relacionado con los propios intereses que con ofrecer una formación inicial acorde con las necesidades que los futuros maestros van a tener a lo largo del desarrollo de su práctica docente.

Igualmente desde el informe de evaluación de la titulación hemos recogido que el debate sobre la cantidad y calidad de conocimientos de lenguaje musical tradicional, necesario para la formación del maestro no se afronta de forma comprometida por parte del profesorado universitario, produciéndose solapamientos de contenidos en las diferentes materias, enfoques contradictorios de los mismos al ser abordados por los diferentes profesores y en definitiva se translucen los enfoques academicistas no superados en la formación del profesorado de la especialidad perpetuando el poder del orden preestablecido.

El énfasis en la preparación pedagógica del maestro especialista promovido desde la LOGSE no satisface al alumnado

El modelo de maestro propuesto por la LOGSE, pone un gran énfasis en la preparación pedagógica, tanto a nivel teórico como práctico, planteada de la misma manera que la de un maestro generalista. A pesar de no exigir a priori ningún requisito específico de acceso, promueve un alto grado de especialización en música, para garantizar la posibilidad de desarrollar las destrezas específicas y una capacidad de análisis y reflexión en torno al hecho sonoro a un nivel considerable, a pesar de la corta duración de la formación inicial. La publicación de las materias troncales, a partir de las cuales cada Universidad tenía que construir el currículo para cada una de las titulaciones, determinaba la figura de un maestro con un perfil polivalente:

"...Las enseñanzas conducentes a la obtención de la titulación oficial de Maestro Especialista en Educación Musical, han de proporcionar una formación orientada al desarrollo de la actividad docente en los correspondientes niveles del sistema educativo, integrando los aspectos básicos con la preparación específica de la especialidad."

(Real Decreto 1497/1991)

Desde las voces de los maestros noveles se ha señalado la falta de una formación que relacione la teoría con la práctica educativa, una formación que les hubiera hecho sentirse más seguros en el momento de la acción, una formación donde la didáctica específica hubiera tenido más presencia en las materias musicales. En general hemos percibido que lo que estaban realmente demandando se refería a completar una formación en didáctica específica que se había quedado a medio camino, la mayoría de las veces para favorecer una formación musical enfocada desde un punto de vista demasiado técnico.

Consideramos, en acuerdo con Pliego (2002) que a pesar de los buenos resultados que se parecían pronosticar con la creación del título de especialista en educación musical, la calidad de los resultados formativos es en muchas ocasiones incluso inferior a los obtenidos con los cursos de especialización muestra de que la Universidad española sufre una profunda crisis que afecta enormemente a la música.

Queremos además recordar una crítica que desde el marco teórico hemos realizado al enfoque del plan de estudios de la Universidad de Granada y que contribuye al "divorcio" entre las culturas académica y experiencial. Nos referimos a que desde este plan de estudios se aboga por comprender los principios de la Educación Musical, las metodologías y el diseño curricular base sin mencionar para nada la comprensión de los mundos sonoros de nuestra sociedad. Nosotros hacemos notar la necesidad de comprensión por parte del maestro, de la necesidad de examinar las relaciones que la música tiene con la sociedad en la que se desarrolla, de la necesidad de cuestionar los valores atribuidos a determinados estilos musicales y de reflexionar sobre las implicaciones sociales que se derivan de la selección de un determinado currículo de música.

Nosotros proponemos la inclusión del trabajo sobre procedimientos que permitan al maestro en formación analizar y comprender las diferentes manifestaciones musicales que se producen en nuestra sociedad globalizada y los significados que los diferentes grupos sociales les atribuyen.

La duración de la formación inicial es considerada escasa

Desde el inicio de la implantación de la especialidad, se está reivindicando la necesidad de ampliar la duración de la misma a cuatro cursos elevando la categoría a licenciatura, por considerar insuficientes los tres cursos en que actualmente se imparte. Si embargo esta propuesta se ha venido rechazando sistemáticamente por los gobiernos que no quieren asumir los costes de un profesorado de nivel superior prefiriendo un profesorado menos cualificado. Por otra parte formar maestros de música en tres años sin poseer el alumnado formación ninguna musical previa es una tarea casi imposible (Ortiz, 2000; Pliego, 2002; Vilar, 2003; etc). En esta línea, nuestros maestros noveles nos han señalado la importancia de poder disponer de un tiempo mayor que permita estudiar con más profundidad los aspectos teóricos y prácticos que van a necesitar para desarrollar después su labor.

Los conocimientos técnico-musicales previos del alumnado dificultan el desarrollo del currículo

Una de las principales "heridas" de los planes de estudios de las diplomaturas de Maestro-Educación Musical, es la referida a los conocimientos técnico-musicales que el alumnado aporta en el momento de iniciar sus estudios de maestro. En principio para acceder a cursar la Diplomatura, sólo se exigen los conocimientos y pruebas generales que se requieren para muchos de los otros estudios universitarios. Teniendo en cuenta la especificidad del lenguaje musical y la, hasta ahora nula, formación musical recibida en los niveles previos a la universidad se plantea la necesidad de que el alumnado interesado en formalizar su matrícula en la especialidad supere primero una prueba de aptitud que garantice un rendimiento mínimo en estos estudios (Martín, 1995; Calvo, 1998) del mismo modo que ocurre con el acceso a otras titulaciones como Bellas Artes, Filología Inglesa o Historia y Ciencias de la Música. La actual situación que permite el acceso indiscriminado a la especialidad ocasiona en opinión de Ortiz (2000), una heterogeneidad entre el alumnado en las asignaturas de contenido musical que va en detrimento de quienes mejor podrían aprovechar su paso por ellas. En las aulas conviven alumnos con gran interés por la educación que encuentran verdaderas dificultades para superar las materias con exigencias musicales, con otros que han recibido una formación técnico-musical previa en los conservatorios y academias privadas de música.

Los participantes en el estudio, al realizar la valoración de su formación inicial, señalan las dificultades vividas a causa de esta circunstancia, la mayoría de ellos pertenecían al grupo de alumnado con formación musical previa y manifiestan rotundamente lo incómodo que podía llegar a ser aceptar esta situación. Nos resulta curioso que la única participante que había declarado haber recibido su formación musical exclusivamente en la diplomatura, no se pronunció en absoluto sobre este tema.

Se está exigiendo al profesorado especialista que posea una sólida formación musical y de didáctica específica, además de cualidades para despertar en sus alumnos el interés y la ilusión por las actividades que alrededor de la música se realicen y corresponde al profesorado de la titulación de educación musical la formación completa de estos maestros; sin embargo cumplir con esta responsabilidad de formación sin conocer la formación musical de los aspirantes, o lo que es peor, sabiendo que dicha formación es nula, relativiza esta responsabilidad y según Cateura (1992), se debería admitir para la especialización en educación musical sólo a aquellos aspirantes que demuestren una firme formación musical.

A causa de la escasa formación técnico-musical del alumnado de la especialidad, un gran número de las horas de docencia se invierten en la alfabetización musical del mismo dejándose poco margen al trabajo de la didáctica específica. Para nosotros esta afirmación no es del todo cierta, ya que hemos observado que, en cierta medida, los mismos profesores del área son

responsables de esta situación, dado que los conocimientos musicales que poseen vienen de la formación en los conservatorios y encuentran dificultades para deshacerse del bagaje que suponen tantos años de formación. Nos encontramos ante un círculo vicioso (Martín, 1995) porque no existe una carrera de pedagogía musical de carácter universitario y aunque el planteamiento de la especialidad de música aporta novedades sustanciales, resulta sorprendente la poca resonancia que estos cambios han tenido en el profesorado universitario.

El sistema institucional no es algo abstracto, sino que le damos forma y sentido las personas. Desde esta ángulo, consideramos que, el profesorado Universitario, como responsable de marcar las directrices de la Educación Musical en nuestro contexto concreto, necesita revisar en profundidad sus concepciones sobre la música, la educación, y su papel en la sociedad, renunciando a sus parcelas de poder y reestructurando desde una posición de honrada autocrítica la formación recibida, completándola y adaptándola a las necesidades formativas de un alumnado que tendrá la responsabilidad de devolver la "voz" de la música a los ciudadanos en proceso de formación. Sólo a través de esta crítica será posible situar a la Educación Musical en el lugar que le corresponde como agente formativo de un ser humano más pleno y democrático.

Es necesario distanciarse de la idea de que la música "seria" es la música que más se acerca a la condición de "música" por definición (Adell, 1997) e intrínsecamente "asocial" a la hora de construir su significado y acercarse a posturas que consideren la música no tanto como un lenguaje, sino como un conjunto de discursos que se entrecruzan comprometiendo los elementos subjetivos con el imaginario social en procesos que necesitamos hacer conscientes para que los oyentes que formamos puedan comprender y construir el sentido personal, social y político de los mundos musicales que le rodean.

Diferentes finalidades en diferentes espacios formativos

Las vinculaciones a nivel formativo de los participantes en nuestro estudio con espacios de formación musical de carácter profesional (léase Conservatorio) han provocado una permanente referencia a este tipo de centros.

Ha parecido quedar claro que la finalidad de los estudios cursados a través de la diplomatura de maestro dentro de la especialidad en Educación Musical estaba referida a la formación de educadores musicales, y no de músicos profesionales, señalando la diferencia significativa en cuanto a formación educativa con la recibida en el Conservatorio, donde como podemos recordar todos nuestros participantes habían completado su formación musical. Es cierto que están de acuerdo en que la finalidad de los estudios de magisterio debe ser formar educadores, sin embargo están en claro desacuerdo en lo referente a la consecución de este objetivo; para unos han recibido una formación demasiado enfocada al objeto musical y al desarrollo de las

habilidades técnico-prácticas, para otros, después de la experiencia en el Conservatorio supone un descubrimiento el enfoque educativo obtenido en la facultad.

Sobre este aspecto de la formación inicial queremos recordar la opinión de Martín (1995) reflejada en nuestro marco teórico, al señalar que, los objetivos de didáctica de la expresión musical propios del plan de estudios de la diplomatura, encuentran dificultades para ser impartidos. Añade el citado autor, que en algunos momentos las aulas de la Universidad se convierten en réplicas del Conservatorio donde se pretenden impartir nociones de lenguaje musical a nivel elemental y se constata que se han trasladado experiencias llevadas a cabo en la Universidades intentando adecuar los programas correspondientes y donde el heterogéneo alumnado se siente progresivamente desorientado.

Queremos hacer notar la importancia que se le otorga a la correcta aplicación de unos métodos y técnicas de la enseñanza de la música que se derivan directamente de la concepción hegemónica de la música occidental y que en nuestra opinión, podrían ser válidos de manera parcial y tras someterse a una minuciosa reflexión pues, desde su práctica, se promueve el desarrollo de parámetros musicales que son exclusivos de un estilo determinado considerado como valioso.

A través del cruce de las informaciones recogidas desde nuestro trabajo teórico y de campo, podemos decir que los maestros diplomados e incorporados recientemente a la docencia, reclaman una formación inicial más conectada con la práctica en el aula, que dedique un mayor espacio al estudio de la didáctica específica, y donde el alumnado se homogenice en lo que a formación técnico-musical se refiere. Existe un claro interés desde los diferentes ámbitos en ampliar la duración del periodo de formación inicial. Los participantes en nuestro estudio coinciden además al considerar que la finalidad de los estudios de la diplomatura debe estar referida a formar educadores musicales, no músicos profesionales, aunque parece ser que en ocasiones este particular se olvida.

Los maestros formados con anterioridad a la implantación de la LOGSE no cuestionan la idoneidad de su formación inicial

En los planes de estudios de Magisterio anteriores a la LOGSE la música está contemplada como materia complementaria junto con la formación del espíritu nacional, la educación física y la iniciación para el hogar, asignaturas consideradas tradicionalmente "marías" y que nunca contaron con el respeto de los alumnos ni posiblemente con el de muchos de los profesores que las impartían, (Lorenzo 2002). Históricamente, el profesorado formado en los planes anteriores a la LOGSE apenas había tenido contacto con el mundo de la música, y por lo tanto carecía de la necesaria formación musical técnica artística y didáctica, que le permitiese impartir esta materia en la escuela primaria con la solvencia requerida.

Los maestros en ejercicio, formados en estos planes han adquirido su formación musical a través de dos vías: los cursos de habilitación y el grado elemental del conservatorio.

Los cursos de habilitación, posibilitaron a un gran número de profesores obtener la titulación correspondiente que les permitía optar a las primeras plazas de maestro especialista en Educación Musical. En opinión del profesorado del área en la mayoría de los casos se utilizó este sistema para acceder a una mejor posición en concurso de traslados, observándose una falta de interés manifiesta por la formación musical en gran parte de los participantes. Pliego (2002) considera estos cursos como una quimera señalando que fue un despropósito reciclar maestros a través de unos cursos que, en casi todos los casos, no garantizaban la adquisición de los conocimientos musicales necesarios. Sin embargo gracias a ellos se incorporaron a la enseñanza los primeros docentes que comenzaron a abrir camino a la música.

El profesorado que accede al ejercicio de la docencia a través de la formación adquirida en el grado elemental de los Conservatorios, presenta una formación pedagógica acorde con los conocimientos adquiridos en los estudios de magisterio correspondientes a los planes de estudios en vigor durante su formación inicial. Sin embargo, los conocimientos musicales adquiridos en los Conservatorios de la época (plan 66) proporcionaban una preparación de carácter técnico e instrumental, que, resultaban escasos y capacitaban para tocar un instrumento de manera rudimentaria, leer una partitura y entonar melodías según las capacidades auditivas de cada uno. Los conocimientos de historia, estética, folklore, dirección coral, conjunto instrumental se correspondían al interés que cada maestro tuviera por la música y que serían adquiridos de forma autodidáctica. Las relaciones entre la teoría de la educación y la didáctica general con la educación musical no se contemplaban en ningún momento, al igual que la didáctica específica de la música y el conocimiento de las metodologías para la educación musical.

Sin embargo, para los maestros participantes en nuestra investigación que proceden de estos procesos formativos, la formación recibida no parece ser cuestionable, refrendándose desde todas las posturas la adecuación de la propia preparación para realizar las tareas que exige la Educación Musical en la escuela primaria. Es más, a través de los discursos analizados, podemos decir que los maestros se sienten infravalorados por una administración que, teniendo a su disposición un profesorado cualificado, desaprovecha la oportunidad de ofrecer la Educación Musical a un número mayor de alumnos debido a la falta de valoración que desde los ámbitos administrativos se tiene de la Educación Musical.

Los autores consultados coinciden en destacar la escasa formación musical del profesorado, la falta de conocimientos en didáctica específica y la escasez de recursos didácticos que contemplen la motivación del alumnado y la integración del currículo de música con las demás áreas. Una formación musical

adquirida desde paradigmas excesivamente técnicos que no ha proporcionado al profesorado modelos de intervención educativa acordes con las exigencias de un currículo de música encaminado a la formación musical de la población en general y que contribuya de manera significativa a la formación global de la persona. El profesorado no ha tenido la ocasión de reflexionar sobre los valores transmitidos desde esta formación y aplica sin cuestionarse los paradigmas educativos que perpetúan los valores hegemónicos de unas músicas sobre otras condicionados, en la mayoría de las ocasiones por la escasez y la fragmentación de la formación inicial recibida.

El intenso debate realizado por los maestros formados con anterioridad a la implantación de la LOGSE nos inclina a pensar que algunos de ellos viven un conflicto entre las recomendaciones de los documentos oficiales sobre la finalidad de la Educación Musical sus concepciones educativas y las propias vivencias formativo-musicales que les obligan a reflexionar continuamente sobre este tema.

Para finalizar queremos recoger la opinión de López Docal (1999) cuando dice que, a través de su experiencia en los centros de profesores, una gran parte del profesorado especialista en Educación Musical, presenta un desconocimiento significativo en lo que a metodología y planteamientos alternativos al solfeo y a la flauta dulce se refiere, sintiéndose muy ligados a un tipo de enseñanza que llama "tradicional actualizada" consistente en enseñar el solfeo tradicional de otra manera, debido quizás a la procedencia de su formación Musical en los Conservatorios.

¿Intereses personales o interés por la Educación Musical?

Desde el marco teórico hemos indicado el posible enfoque del interés de los maestros formados con anterioridad a la implantación de la LOGSE más hacia la obtención de alguna mejora en los concursos de traslados que a la docencia de la música. Con relación a este aspecto, tenemos que señalar que desde el grupo de maestros noveles han surgido comentarios que ratifican esta idea. Sin embargo, a través de nuestra investigación hemos podido constatar el compromiso de nuestros participantes con la Educación Musical y con la mejora de su propia formación, al relatarnos cómo, al inicio de sus carreras docentes como maestros habilitados, eran conscientes de sus carencias formativas y dieron pasos por iniciativa propia para compensarlas. Suponemos que ninguno de ellos nos iba a confirmar que se habían habilitado como especialistas movidos exclusivamente por intereses tan pecuniarios, pero no seríamos honestos si ni señaláramos que a través de sus discursos hemos percibido un vivo interés profesional, a pesar de las largas carreras docentes que tenían a sus espaldas.

Distintas valoraciones de la formación permanente

Como ya hemos señalado, la formación permanente es un derecho y un deber para todos los docentes además de una responsabilidad de las

administraciones educativas que debe tener en cuenta tanto las necesidades sociales más relevantes como los obstáculos que se deben ir solventando, atendiendo a la demanda social sin perder de vista las características concretas de los docentes en la actualidad. Debe tener presentes no sólo al profesorado más innovador sino también a aquellos profesores que se encuentren más desmotivados, desorientados o con menos ilusión por ejercer su profesión (Santos Guerra 1990). Desde los ámbitos de la formación permanente del profesorado se debe atender a las necesidades de adaptación del profesor a la sociedad de nuestro tiempo. Una sociedad que se encuentra en un continuo proceso de cambio donde la labor del profesor no se puede limitar a la transmisión de saberes sino que se debe enfocar hacia el desarrollo de las capacidades críticas que puedan generar actitudes y hábitos individuales y colectivos que se adapten a las nuevas situaciones sociales (López Docal 1999).

En opinión de Barniol (1999) el profesorado de música en la actualidad es cada vez más consciente de su labor dentro de la sociedad a la que pertenece, está haciendo surgir una nueva visión de sus necesidades a la hora de plantear su formación. Ya no es un profesorado interesado en conocer "recetas" sino que necesita saber más para comprender los resultados de su trabajo y poder reflexionar e investigar sobre los problemas que le plantea su docencia.

Desde nuestro análisis hemos podido constatar como desde los maestros noveles se demanda una formación permanente que les proporcione un espacio de reflexión y evolución profesional, incitándolos a afrontar nuevos retos. Han señalado la escasa oferta de cursos de formación específica por parte de los Centros de Profesores indicándonos que desde estos centros se justifican diciendo que al ser un número reducido los maestros de música la oferta de cursos específicos es menor. Sin embargo, desde las voces de algunos de los maestros con más años de experiencia se critica la oferta de cursos de formación, reclamándose unos materiales más organizados y listos para ser aplicados de forma inmediata dentro del aula, algo más parecido a una receta lista para su aplicación.

Comprendiendo la finalidad de la Educación Musical en la etapa Primaria

Las directrices marcadas por la LOGSE para la Educación Musical señalan que, desde la música, los niños y niñas perciban el entorno sonoro como parte de su medio, siendo auditores e intérpretes y realizadores expresivos y creativos que se acerquen a la vida musical experimentándola de forma activa, mediante el uso adecuado de la voz, el oído musical, el movimiento asociado a la música y las habilidades instrumentales. El currículo de la Educación Artística, trataba de responder a las circunstancias sociales actuales y a las necesidades educativas de los niños y niñas. No obstante, Aróstegui (2000), indica que en lo que a Educación Musical se refiere, la organización del currículo de música está enfocado desde un paradigma técnico-práctico donde están primando, por una parte, los aspectos relacionados con la consecución de un "conocimiento

musical" técnico y teórico condicionado por el elevado desarrollo técnico del sistema musical occidental haciendo especialmente complejos los contenidos musicales y manteniendo la separación del producto musical de su proceso de creación propio de nuestra sociedad. Además, como ya dijimos, en las formulaciones teóricas en que se fundamenta se aprecian las influencias de pensamientos educativos de corte más crítico como los de Schafer (1975) y Swanwick (1991).

Hemos señalado, anteriormente, las dificultades para conciliar en la práctica cotidiana ambas líneas de pensamiento. Por un lado la necesidad de responder a las demandas formativas de la sociedad, marcando las tendencias y los caminos más innovadores que favorezcan la reconstrucción de la realidad del alumnado para que esta adquiera un tratamiento estético y un lenguaje artístico. Reconstrucción que se logrará, en opinión de Pascual (2002) a través del desarrollo de las capacidades de percepción y expresión junto con el análisis y la formación del juicio crítico. Esta visión entra en conflicto con un currículo, que además de estos rasgos presenta altas dosis de contenidos técnicos que desorientan a un profesorado carente no sólo de modelos educativo-musicales eficaces sino también de una formación inicial que de respuesta los vertiginosos cambios en la realidad provocados por el espectacular desarrollo de los medios tecnológicos.

Los maestros y maestras participantes en nuestro estudio, han escenificado este conflicto a través de sus discusiones sobre lo que para ellos significa la Educación Musical en la etapa primaria. Han expresado sus concepciones explícitas guiados en el debate por otras implícitas que nos hacían comprender las contradicciones con las que conviven diariamente.

A pesar de la larga experiencia docente, los maestros y maestras necesitan, en la actualidad comprender la finalidad de la Educación Musical en la etapa Primaria.

El desenfoque de los objetivos

Desde nuestro análisis hemos señalado las dificultades que los maestros en ejercicio tienen a la hora de definir los objetivos educativos de la música en la etapa primaria. La poca claridad en la comprensión de la finalidad educativa de la etapa, provoca un desenfoque de los objetivos a conseguir en cada momento. Se está corriendo el riesgo de polarizar la concepción de los objetivos en dos extremos: la clase de música sirve para entretener, logrando que el alumnado disfrute con la música, o, la clase de música se convierte en espacio de adquisición de algunos elementos técnico-musicales que provocan el tedio del mismo.

Las definiciones de objetivos del currículo oficial, no están presentes en el discurso de los maestros y maestras en ejercicio, predominando en el desarrollo del mismo las propias concepciones implícitas del profesorado. Esta falta de interés por parte de los profesores subraya el desencuentro entre las

culturas institucional, académica y social (Pérez Gómez 1998 a) posibilitando la inercia dentro de la escuela, que se resiste a asumir los cambios acaecidos tanto en las instituciones como en la sociedad.

A pesar del conflicto y las dificultades nuestros participantes, carentes de un convencimiento definitivo, señalan titubeantes e inseguros la presencia de unas intenciones educativas para el área de Educación Musical que van más allá del mero adiestramiento musical, presentando una serie de características específicas que la diferencian de otros ámbitos de formación musical a las que aspiran a acceder.

El sentido social de la selección de contenidos

Reflexionar sobre las concepciones ideológicas implícitas en el currículo de música se ha convertido en una necesidad prioritaria para seleccionar e impartir un currículo acorde con las necesidades educativas de nuestra sociedad y que convierta a la escuela en un auténtico agente activo de transformación social. La elección del currículo de música tanto en lo que se refiere a la selección del repertorio a trabajar dentro del aula, como en referencia a las maneras de concebirlo no es un acto carente de sentido social, ideológico y político, y que puede estar en clara disonancia con los objetivos de la escuela en cuanto a transformadora de la sociedad y acercarse más a una visión conservadora del estatus establecido.

Fuera de nuestro país, los trabajos realizados por Vulliamy, Shepherd y Green, recogidos por Digón (2003) señalan la tendencia del profesorado de música a considerar la música "clásica" superior manteniendo la dicotomía entre música clásica y popular y utilizando los estilos de la música popular contemporánea para "contentar" al alumnado supuestamente menos capacitado, centrando el aprendizaje de la música en la lecto-escritura de la notación tradicional. Se llegó a la conclusión, de que a pesar de la presencia de mayor variedad de estilos en la clase, se legitimaba la idea de que la música de masas era adecuada para las masas no musicales mientras que la música de élite era adecuada para los grupos privilegiados y musicalmente capaces. Con este estudio se demuestra que la jerarquía de los estilos musicales no se elimina con la introducción de diversos estilos dentro del currículo.

En nuestro contexto, parecemos estar satisfechos con el currículo y con sus formas de aplicación, sin embargo, las disfunciones dentro del aula de música (desmotivación del alumnado, falta de disciplina, desinterés por parte de los padres, escaso reconocimiento entre el profesorado, etc.) son claros indicadores de que esta concepción curricular no es acorde con las actuales necesidades educativas.

Tras el análisis de los elementos que concretan el currículo de música para la etapa primaria podemos decir que el enfoque a través del cual está elaborado pretenden responder a la realidad social que es fundamentalmente heterogénea, multifacética y cambiante; dejando espacio suficiente para que su

última concreción se produzca dentro del aula en manos de un profesor que seleccionará, entre las diferentes posibilidades, la más adecuada para el contexto concreto en el que desarrolla su actividad. Sin embargo, teniendo presente la importancia de la música como componente básico de la cultura contemporánea pensamos, de acuerdo con Porta (1998) que el diseño del currículo permite una gran ambivalencia a la hora de concretar el enfoque de su puesta en práctica debido a que un importante sector del profesorado, permanece atado al pasado como máximo portador de los sentidos comunicativos y estéticos de la música y viviendo al margen del hábitat sonoro del alumnado. Se produce por tanto una contradicción en las fuentes epistemológicas y sociológicas del currículo de música.

Ya hemos señalado que el extenso espacio dedicado a los contenidos de tipo procedimental, refleja el carácter tecnificado que desde la concreción de los contenidos se imprime al currículo de Educación Musical para la etapa Primaria. Esta concepción, en nuestra opinión, viene a reflejar la formación recibida por las personas que, en su momento, elaboraron este trabajo y que en alguna medida reflejaron visiones educativas adquiridas en contextos muy diferentes a la escuela. Queremos señalar que a nuestro entender, la formulación del currículo para la educación musical hace un intento honesto de proporcionar una educación por la música en las formulaciones de los objetivos, sin embargo a la hora de su concreción en los contenidos a desarrollar se observa una inclinación propia de enseñanzas técnicas y fragmentadas, dando como resultado una visión parcelada de las posibilidades educativas de la Educación Musical. Destacar que notamos la falta de contenidos conceptuales que traten los aspectos sociales de la música y consideramos que el bloque de contenidos referido al análisis sensible se limita a los aspectos de lecto-escritura musical, debiéndose completar, a nuestro entender, con un verdadero análisis de los "lenguajes musicales" y las relaciones que se establecen entre estos y el contexto que los produce.

En nuestra investigación hemos podido constatar las dificultades que encuentra el profesorado para la selección de los contenidos. A la hora de la práctica esta selección va a estar en función de las condiciones materiales de cada centro (poco adecuadas en demasiados casos) y desvinculadas generalmente a los objetivos educativos que el profesorado está empezando a vislumbrar. Implícitamente predominan concepciones ideológicas generadas por la jerarquización de los estilos musicales, aunque tenemos que decir que el profesorado formado más recientemente comienza a intentar desvincularse de estas concepciones.

Los maestros y maestras en ejercicio, en nuestro contexto, no están teniendo en cuenta la realidad sonora de nuestra sociedad. Una realidad sonora, generada por las impresionantes dimensiones de la globalización y creada por los medios de comunicación. No tienen presente que la música "más importante" del siglo XX (y del recién estrenado XXI) es la producida por la asombrosa fusión de culturas, que con todas sus riquezas, ha tenido lugar en

las Américas entre la cultura de África y la de Europa *"...por cualquier cálculo razonable de la función de la música en la vida humana..."* (Small 1999).

Desde este estudio hemos podido constatar que en nuestras escuelas se sigue concibiendo la música como autónoma, como acto de contemplación desinteresada, como sistema de comunicación de sentido único entre el compositor y el oyente, sin contar con el interprete. La música en la escuela no se parece a la práctica de la música como hecho que tiene lugar entre la mayoría de las culturas humanas donde el uso de las partituras es muy limitado y la energía de los oyentes tiene un papel creativo importante y reconocido (Small 1999). No se tiene presente que la naturaleza básica de la música reside, en la acción, no en los objetos.

Dentro de nuestras aulas se está reflejando la evolución que han sufrido las concepciones de la música en la sociedad occidental, que ha centrado su atención en los objetos musicales, convirtiendo el acto de hacer música en un acto de comunicación unilateral y significa que *"...nuestros poderes de hacer música para nosotros mismos han sido apropiados, y que a la mayoría de la gente le han robado la musicalidad que es suya por derecho de nacimiento, mientras unas pocas estrellas, y sus cuidadores se hacen ricos y famosos por vendernos lo que nos han dado a entender que nos falta"* (Small, 1999).

Ceñirnos a paradigmas tradicionales, importados y sin reflexión, para diseñar el currículo de música sólo puede hacernos obtener los resultados frustrantes de la consideración de la educación musical como una materia obsoleta y carente de sentido, que no interesa ni al resto del profesorado, ni al alumnado, ni a los padres porque enfocada desde esta perspectiva carece de sentido para nuestra sociedad. Imponer un currículum centrado en la cultura occidental favorece la idea del "otro" como enemigo a través de la exclusión de su cultura y continuar considerando la incapacidad personal para realizar "actos de música" relevantes para los participantes en los mismos al margen de las "obras" heredadas o impuestas.

La comprensión de la música como una construcción social y cambiante, además de esencialmente humana, puede proporcionar las herramientas que el alumnado necesita para cubrir sus nuevas necesidades, provocadas por los nuevos modos de comunicación que nos conectan con realidades muy distintas de la nuestra. Nuestros maestros deben considerar que hay muchas maneras de hacer música "bien" para permitir que las relaciones que vivimos cuando estamos haciendo música estén referidas a la experimentación de un mundo más abierto.

Señalamos en acuerdo con Digón (2003) que es necesario reconceptualizar lo que se entiende por cultura para diseñar un currículo de educación musical acorde con la sociedad de nuestro tiempo y que abogue por una educación que realmente responda a la diversidad cultural de nuestra sociedad globalizada. La cultura debe de dejar de ser entendida como una propiedad acabada, monolítica y perteneciente a un grupo determinado. La

cultura se debe concebir como un concepto dinámico que se construye con la unión y el cruce de distintas comunidades y culturas, como un espacio donde lo local y lo global se encuentra como consecuencia de los cambios sociales globalizadores dominantes y aceptando el conflicto y la negociación como algo natural.

La evaluación: un espacio de poder

Desde las diferentes voces de este estudio hemos recogido las dificultades que, a la hora de evaluar viven los maestros de música.

En el análisis que hemos realizado del currículo oficial hemos observado, en los criterios de evaluación, un interés por recuperar el espíritu educativo del área formulado en los objetivos, que, como hemos señalado anteriormente no se plasmaba en la formulación y secuenciación de los contenidos. Añadir que, a nuestro entender, este documento refleja las tensiones de carácter ideológico y epistemológico con las que nace. Por una parte una clara intención de rescatar la Educación Musical de los contextos técnicos y elitistas en los que se venía desarrollando para que pase a formar parte de la formación global del individuo, por otra parte ciertas resistencias o incapacidad por parte de los responsables educativos de contemplar la educación musical al margen de los paradigmas técnicos dentro de los cuales se había desarrollado hasta el momento en nuestra sociedad.

Para nuestros participantes el reflejo de los criterios educativos a la hora de evaluar supone una pérdida de credibilidad ante el alumnado y ante los padres. La concepción de la escuela como transmisora de conocimientos y clasificadora de individuos (Pérez Gómez 1998 a), permite que la valoración de las materias llamadas instrumentales dispongan de instrumentos de medida "objetivos" que facilitan el reflejo de la adquisición de habilidades instrumentales alcanzadas por el alumnado en cada una de las diferentes etapas. Sin embargo, valorar los logros alcanzados en referencia a los objetivos de un área formativa, supone un reto añadido a las funciones del profesorado. Nuestros maestros dan importancia a la evaluación del "comportamiento" como reflejo de la actitud del alumnado ante su propia formación. Sin embargo, nos señalan que desde esta perspectiva no logran la consideración que desean por parte de los diferentes grupos que conviven en la escuela.

Elaborar sistemas de evaluación que detallen los objetivos técnicos alcanzados en cada nivel parece ser la única salida posible para una situación en la que la escuela no acaba de asimilar que su principal objetivo es la formación de ciudadanos críticos. No son conscientes, los maestros, de las implicaciones ideológicas que subyacen en esta situación, y, buscan, con grandes dificultades, la manera de desarrollar estrategias que les permitan parecerse a las materias más valoradas desde el punto de vista tradicional.

Se nos revela la evaluación como un espacio de poder articulado en función de la adquisición de determinadas habilidades y considerado en relación a la instrumentalidad de los conocimientos adquiridos. No se vive la evaluación

como un momento de reflexión para la mejora, como un acto compartido encaminado a la formación de ciudadanos críticos y reflexivos. Este enfoque altamente tecnificado, provoca el desconcierto del profesorado especialista y mantiene la tradicional marginación de determinadas áreas curriculares.

CAPÍTULO 12

PROFUNDIZANDO EN LOS DISCURSOS A TRAVÉS DE LA NEGOCIACIÓN

- 1. El sentido de la negociación**
- 2. El análisis de las entrevistas**
- 3. Entrevista 1: el peso de la realidad**
- 4. Entrevista 2: el poder de la ilusión**
- 5. Entrevista 3: el camino de la profesionalización**
- 6. Entrevista 4: la continua reivindicación**
- 7. Entrevista 5: buscando el propio espacio**
- 8. Aportaciones de las entrevistas a la investigación**

1. El sentido de la negociación

Para Rivera y Trigueros (2004), la negociación es la piedra angular de la investigación cualitativa entendida como un proceso abierto que se prolonga a lo largo de toda la investigación y sólo se puede dar por cerrada una vez que tengamos la garantía de abandonar el campo de estudio con la seguridad de *"...haber dejado la puerta lo suficientemente abierta como para poder volver en otro momento"* (Rivera y Trigueros 2004, p.118).

La negociación del informe es, para estos autores, el momento más enriquecedor tanto para el investigador como para los participantes por ser el espacio donde se ponen de manifiesto las claves de mejora y la reconstrucción del conocimiento analizado. Señalan también que los procesos de negociación de informes se vienen relacionando, generalmente, con los estudios de caso, sin embargo proponen que cualquiera de las estrategias utilizadas en investigación cualitativa puede y debe ser objeto de negociación entre los participantes.

Por esta razón hemos tomado la decisión de negociar nuestro informe del grupo de discusión, a pesar de considerar que los grupos de discusión albergan en su interior una forma de negociación, por ser una herramienta metodológica que lleva implícita la tendencia a lograr ciertos consensos verbales. No obstante, como investigadores, hemos querido tener la ocasión de contrastar nuestra interpretación, tanto de lo sucedido en la realización de los grupos como de las diferentes realidades que los participantes nos han mostrado. También hemos ofrecido para su negociación unas primeras reflexiones donde habíamos relacionado la información obtenida desde los grupos con nuestros referentes teóricos.

Los pasos a seguir para la negociación han estado presentes desde el diseño de la investigación, con objeto de evitar cualquier tipo de presión motivada por la necesidad de cerrar este trabajo. Desde el momento de la realización de los grupos adquirimos el compromiso verbal de referirnos a algunos de los participantes para negociar nuestro informe y tener la ocasión de mantener una entrevista que profundizara en los temas considerados de interés para la investigación, que no se hubieran desarrollado en el transcurso de los grupos o que a partir del discurso del grupo, fueran sugeridos y no suficientemente profundizados.

Para cumplir con nuestro compromiso como investigadores la realización del análisis y la redacción del primer borrador del informe se han abordado de forma inmediata. De este modo los participantes han podido disponer del tiempo necesario para revisar el informe y reflexionar sobre las interpretaciones que de sus experiencias hemos realizado.

Con la finalidad de enriquecer el proceso sugerimos a nuestros participantes anotar a pie de informe todos los aspectos, tanto favorables como

discrepantes que les iba sugiriendo la lectura. En las entrevistas se discutieron todos los aspectos señalados, además de profundizar en cada uno de los temas que se propusieron tanto por parte del entrevistador como por parte del entrevistado. En este sentido señalar que, aunque ante cada uno de los participantes teníamos unos intereses concretos de profundización, tuvimos la grata sorpresa de encontrar una serie de aportaciones extras que cada uno de ellos añadía para completar la comprensión del estudio. Queremos también decir que en todos los casos afirmaron que el informe realizado reflejaba fielmente tanto la experiencia que ellos habían vivido dentro de los grupos como la interpretación que realizamos de sus discursos y de sus experiencias cotidianas.

Teníamos la intención, desde el diseño de la investigación, de dedicar un espacio a la descripción de la negociación, y así lo hicimos saber a los maestros y maestras que participaban en el estudio. No obstante les ofrecimos la posibilidad de cambiar en el texto del informe aquello que consideraran necesario. Sólo en un caso, se nos pidió eliminar algún dato que le podía parecer demasiado indicativo de su identidad. En otro caso, comprobamos un error cometido al señalar a una de nuestras maestras noveles como la única que no había recibido formación musical al margen de la aportada por la diplomatura. Esta maestra, al rellenar su hoja de datos, como su formación no había culminado con la consecución de ningún grado, optó por no mencionarla creándonos la consiguiente confusión, que quedó perfectamente aclarada a través de la entrevista negociadora. Estos han sido los únicos aspectos que se han modificado en el borrador inicial.

Una vez realizadas las modificaciones que nos solicitaron, acordamos con los participantes que el resto de las aclaraciones, sugerencias, puntualizaciones etc., que nos estaban ofreciendo, serían recogidas en este espacio. Quisimos hacerles saber nuestra intención de ser lo más explícitos posible a la hora de mostrar todo el proceso de nuestra investigación.

Hemos vivido el espacio de la negociación como un momento de aprendizaje mutuo, donde, a través del diálogo, hemos podido hacer conscientes a nuestros maestros de las posibilidades de mejora. Así mismo, cumpliendo con nuestra responsabilidad como investigadores, hemos podido lograr que nuestro trabajo tenga cierta utilidad dentro del campo investigado. El diálogo directo ocurrido tras las reflexiones conjuntas en los grupos y privadas sobre el informe ofrecido ha tenido una consecuencia directa en el pensamiento tanto de los maestros y maestras como de la investigadora. Se ha propiciado a través de este proceso la expresión de pensamientos hasta el momento ocultos y latentes que condicionaban las ideas sobre la educación y la acción docente de los participantes.

Tengo también que agradecer la diligencia y la amabilidad de los maestros y las maestras al corregirme algunos errores tipográficos sobre el borrador, con la intención de ayudarme a que el trabajo quedara lo mejor posible.

2. El análisis de las entrevistas

Una vez realizadas y transcritas las entrevistas negociadoras tomamos una primera decisión de analizarlas, usando como categorías previas las que habían resultado del análisis de los grupos de discusión. Cuando ya habíamos indexado toda la información y tras varias detenidas lecturas de las mismas, llegamos a la conclusión de que, así tratada, la información que aportaban carecía de relevancia. Nos parecía que al separar las unidades de contenido del contexto de producción del discurso, lo único que aportaban a la investigación era un poco más de lo mismo. Sin embargo, contempladas individualmente y teniendo como marco de referencia las características personales de cada uno de los sujetos, la información cobraba sentido, resultaba coherente y aportaba una gran riqueza de matices que justificaban el verdadero sentido de su inclusión en el trabajo.

Cada uno de los participantes a los que hemos entrevistado, presenta un perfil de maestro particular, condicionado por factores profesionales, formativos, vitales y circunstanciales propios. Estudiados de forma global, pueden esbozar los rasgos de diferentes tipos que podemos encontrar en la realidad de nuestras escuelas. Por tanto para redactar el informe de la negociación y las entrevistas, vamos a optar por un análisis detallado tanto del proceso de producción del discurso como de los diferentes temas que cada uno de ellos iba tocando. Para encontrar el sentido será necesario conocer las situaciones particulares de cada uno, tener un pequeño esquema de la personalidad que representan y la trayectoria vital.

En consecuencia procedimos a una nueva codificación de cada una de las entrevistas, por separado y teniendo siempre como punto de referencia la particular idiosincrasia de cada sujeto, además de los marcos concretos que generaban cada discurso. Por medio de la estrategia descrita para el análisis de la producción de los discursos, con las entrevistas codificadas y visualizando el total del discurso con los códigos correspondientes, hemos realizado un análisis detallado de cada una de ellas enriquecido por la información que a través de los diferentes contactos con los maestros y maestras se han podido recoger. Señalar que todos ellos se han mostrado de acuerdo en que sus perfiles se reflejen la investigación.

Cada una de las entrevistas negociadoras representa un enfoque y un matiz diferente ante una misma realidad. Esta realidad, la música en la escuela, reflejada en nuestro informe de investigación está construida por un grupo heterogéneo de sujetos. Entre todos la construimos, entre todos la reconocemos, pero cada uno de nosotros aporta su particular visión de la misma. Esta visión va a estar condicionada por las propias circunstancias vitales y las particulares interpretaciones de las mismas. El análisis de las entrevistas nos ha mostrado las diferentes relaciones que se establecen entre la realidad de la escuela y los contextos vitales y culturales de los maestros participantes.

Para redactar los informes del análisis de las entrevistas negociadoras hemos otorgado un nombre ficticio a cada uno de los participantes. Este nombre pretende ser un reflejo de algún rasgo personal o profesional que nos haya llamado la atención de cada uno. También el nombre pretende indicar lo que nos ha motivado a profundizar en el discurso de cada uno. De cualquier manera, desde el nombre hasta el tratamiento de los textos hemos pretendido imprimir a este informe un carácter lo menos técnico posible con el objeto de provocar el acercamiento del lector a los mundos personales tanto del entrevistador como del entrevistado.

Finalmente, con objeto de cerciorarnos de nuestra fidelidad al discurso de los entrevistados, hemos ofrecido la lectura de los textos a cada uno de los entrevistados.

3. Entrevista 1: El peso de la realidad

En la línea mencionada anteriormente de otorgar un nombre que describiera su rasgo más característico, "Terrenal" podría ser el más adecuado para esta maestra, que a pesar de estar fuertemente acatarrada, asiste a nuestra cita porque no le gusta fallar en sus compromisos. Es una mujer de unos cuarenta años bien parecida y de aspecto cuidado. Pertenecer a la misma generación que yo, provoca entre nosotras una rápida complicidad, y aunque intuyo que puede haber una serie de temas en los que discrepemos, los puntos de contacto nos van a servir para establecer una relación fluida. Nos damos cuenta desde el primer momento de que a ninguna de las dos nos molesta llamar a las cosas por su nombre y que compartimos una visión de la vida profesional dentro del mismo contexto. Como madres trabajadoras hemos tenido que conciliar la vida profesional con la familiar, y esto, además de obligarnos a hacer ciertos "malabarismos", hace que seamos capaces de enfocar ambos mundos sin desmesura. Sentirme identificada con una parte de su situación vital provoca un rápido entendimiento.

"Terrenal" (así la llamaré a partir de ahora) se define como una persona estricta, seria, racional y ordenada.

"...yo tengo una formación estricta y yo soy partidaria de una escuela donde funciona el orden yo soy muy racional y muy cuadrículada, toda la vida lo he sido y a mi me gusta eso (...) hay maestros que son como más condescendientes, yo no, yo soy bastante estricta"

(Entrevista T. párrafo 56)

Sin embargo su manera de expresarse sobre la clase de música me había hecho entender, durante el desarrollo de los grupos, que procuraba imprimir a las clases un carácter relajado donde los valores educativos de la música primaran sobre la consecución de objetivos de carácter técnico. Recordemos sus palabras en el grupo de discusión:

"M1: yo no me planteo esas cosas, a mí me gusta dar clase de música porque me permito cuatro tonterías para hacer a lo mejor que un niño se relacione con otro que eso te lo permite muy bien la clase de música te permite utilizar que los niños se relacionen, se muevan, canten, se expresen, son una cantidad de recursos que tienes que a ellos le sirven mucho como el hacer que los niños escuchen que es horroroso..."

(Grupo 1, párrafo 47)

Me llamó la atención, en el desarrollo de su discurso dentro del grupo, su forma de referirse a los contenidos educativos de la clase de música. Me había parecido entender que ella pretendía aprovechar la ocasión que la música le proporcionaba como agente formativo, sin embargo el tono y la expresión que había utilizado tenían, en mi opinión, un toque de poca auto-valoración al denominar sus actividades como "*cuatro tonterías*". Tenía especial interés en profundizar en este aspecto de su discurso.

Al comentarle mis percepciones, que por otra parte se habían manifestado en el informe y ella en principio parecía estar de acuerdo con mi interpretación, me aclara las razones que le llevan a realizar este enfoque dentro de su clase. La clase de música le obliga a percibir la dinámica de la escuela desde una perspectiva que entra en conflicto con sus concepciones iniciales:

"...pero la música no te permite hacer eso (ser estricta) porque cuando vas..., pero que a lo mejor por mi manera de concebir la escuela o de haber vivido me choca o me rompe un poco los esquemas cómo tienes que dar la clase de música porque no puede ser igual, a lo mejor por eso lo digo en ese sentido, me parece una cosa totalmente diferente a lo que hago con el resto"

(Entrevista T, párrafo 56)

Ha estudiado los objetivos propuestos por la ley, y a pesar de haberse expresado con este tono poco convincente, sabe que su actuación responde a plasmar el espíritu educativo que la LOGSE propone para la Educación Musical, señalando las diferencias que encuentra con el enfoque de la música en otros tiempos:

"...yo creo que es como está la ley y cómo están planteados los objetivos en la Educación Musical en la primaria, o sea, que no es una cosa que yo he sacado de mi propia cosecha, yo pienso que eso subyace en tal y como se enfoca el trabajo y lo que nosotros trabajamos en la música, porque te tienes que olvidar del planteamiento que se tenía antes de cómo se estudiaba la música ¿no?; que sería estudiar unos conceptos mínimos de lenguaje musical, que es verdad que se estudian, pero de una manera diferente, no se movía antes nadie, o sea, que no existía el movimiento para nada."

(Entrevista T. párrafo 52)

Una vez aclarado este matiz comienza a desmenuzar los aspectos positivos que encuentra, a nivel educativo, en la clase de música. La conciencia y la aceptación del otro a través de las actividades grupales, la participación, el desarrollo afectivo y de la capacidad de expresión, son valores que, para ella, encuentran en la clase de música un espacio privilegiado de desarrollo:

"... el canto que es una actividad de conjunto que necesitas primero atención el estar con el compañero, el ver que somos diferentes, pero el hacer un trabajo de equipo, el cantar una canción, la más sencilla del mundo pues es un trabajo en conjunto, que no siempre en la escuela se tiene oportunidad de hacer trabajo en conjunto (...) esto sirve para que todos participen (...) para que los niños a esa edad pues se desarrollen, afectivamente, como grupo, sean capaces de expresarse, de improvisar y eso solamente lo da clase de música."

(Entrevista T. Párrafo 52)

Su valoración inicial del informe que le había presentado fue positiva y lo expresó de la siguiente forma:

"A mí me parecen acertadas las cosas que has dicho, por lo menos en lo referente al grupo en que yo participé."

(Entrevista T. párrafo 6)

Sin embargo me sorprendió ofreciéndome algunos comentarios que pueden enriquecer este trabajo. En primer lugar quiero mencionar su interés por puntualizar que ella no tenía ningún reparo en afirmar que las habilitaciones se llevaron a cabo en la mayoría de las ocasiones, incluido su caso, para obtener mejoras en los destinos:

"...parece como si eso diera cierto pudor, pues a mí no me dio ninguno, o sea, yo la utilicé para eso, yo tenía mi destino en un anejo de Castril e hice la habilitación estando allí, el segundo curso me lo dieron estando allí, mi marido que es maestro estaba destinado en Huelva, mis hijos ya eran mayorcillos, yo tengo los hijos mayores me casé joven, y en ese tiempo ya estaban terminando el colegio (...) había que reunirse de alguna manera. A mí me sirvió la música para poder estar cerca de Granada, con esa intención la hice, o sea, yo no me hubiera hecho maestra de música para quedarme en Castril (risas), yo la hice con esa intención fue el primer concurso... pero yo pienso también que la mayoría de la gente lo hizo por eso. Hubo gente al contrario, que hizo el curso pero que no se habilitó porque no lo necesitaba también pasó, eh?, que decían: "yo no, porque no me voy a ir a dar clases de música estando destinado en Maracena", o sea, que es cierto que se utilizó en la mayoría de los casos, de hecho los que concursamos fue por esa razón."

(Entrevista T. párrafo 26-28)

La claridad de sus expresiones en este tema, el espíritu práctico guiado por la conciencia de tener que armonizar la vida familiar y la profesional y la honradez consigo misma fueron los rasgos que me llamaron la atención en mi conversación con ella y me hicieron llamarla "Terrenal". De alguna manera, con sus palabras confirma algunas de las percepciones que los maestros noveles

habían apuntado en el desarrollo de su discurso. Como podemos recordar, los maestros participantes en el segundo grupo de discusión, se expresaban diciendo que algunos maestros se habían habilitado teniendo como objetivo la mejora de su situación geográfica. Pensaban que por esta razón el profesorado de música no reunía la fuerza necesaria para lograr mejorar su propia situación. Las afirmaciones de Terrenal confirman categóricamente que las percepciones de los jóvenes maestros tienen de este sector del profesorado de música no carecen de fundamento.

"M5: No creo que hubiera problemas en reunirnos los de las mismas promociones pero ya la gente que está habilitada, son mayores y ya no le preocupa..."

(Grupo 2, párrafo 64)

Hubo otro aspecto que ella quería puntualizar con respecto a mi interpretación del discurso dentro del grupo. Le resultaba extraño que yo dedujera que los maestros experimentados no tenían interés en hablar sobre su propia formación. Quería hacer notar que el hecho de que el tema no hubiera surgido no quería decir que no les interesara o que la dieran por válida aunque en sus propias expresiones yo notaba una cierta contradicción:

"T:...me llamó un poco la atención el que concluyeras que no nos preocupábamos, como que no nos importara demasiado como fuese, o será una impresión mía, como había sido nuestra formación, que los del otro grupo sí que se preocupaban pero es que no salió (risas), sería porque no nos interesaba o nos interesaban más otras cosas.

E: Pero ¿Tú no estás de acuerdo cuando yo digo que no hay mucha preocupación por la formación?

T: No, yo pienso que es que eso no salió, que tú pensaste al no salir que es que no nos interesaba, que era un tema que no nos interesaba, y no es que no nos interese pero yo pienso que podríamos haber hablado de eso y haber dado opiniones. Haber hablado de cómo tiene que ser, cómo debería haber sido, hablar de nuestras limitaciones; pensé yo al leer eso pero vamos es verdad que no salió para nada, o sea, no puedes interpretar esta gente no le interesa lo más mínimo cuando no habla del tema."

(Entrevista T, párrafos 22-24)

A raíz de esta controversia estuvo analizando las posibles razones por las cuáles en el grupo de discusión el tema de la propia formación no resultó de interés para los participantes. En sus propias palabras contradice lo que anteriormente había afirmado:

*"... hombre, yo creo que por que llevamos mucho tiempo trabajando y no vamos a rebobinar, **que probablemente llevas razón, sabemos lo que sabemos, hemos accedido allí porque en un momento concreto pues se abrió la puerta de las habilitaciones.** Así surgió la posibilidad y eso está hecho, entonces a lo mejor no nos interesa demasiado el plantear ¿Y como debería de ser la formación, lo que tendríamos que saber los maestros?, eso para nosotros es un tema que a lo mejor ya no tiene vuelta atrás."*

(Entrevista T. párrafo 10)

Me explica las razones que ella otorga al escaso interés por la formación permanente de los maestros con largas carreras docentes. La rutina de la escuela, la frustración sobre los escasos resultados que se obtienen le parecen motivos que llevan a los maestros a no mostrar excesivo interés por la formación permanente.

"Hombre, los maestros estamos quemados a lo mejor, y cada vez tienes menos ganas, cansados. Yo estoy cansada, a mí me gusta hacer otras cosas diferentes cuando termino, tampoco me gusta ocupar todo mi tiempo en lo mismo porque el trabajo en la escuela también es cansado y rutinario, te ofrece pocas posibilidades. O sea, que muchas veces la gente que sabe más se frustra porque piensan " y bueno... y para esto, para estar escuchando el silbido de la flauta atronador"..."

(Entrevista T. párrafo 16)

Sin embargo no deja de reconocer que una formación más completa sería de utilidad para el desarrollo de su labor docente. Para ella la amplitud de la formación en la música es más importante que en otras áreas que a su entender se pueden parcelar. Su posición como tutora además de especialista le permite realizar una comparación entre la formación que considera necesaria para la música y para las otras áreas. Me explica que cuando imparte clases de matemáticas no necesita una serie de conocimientos que forman parte de la formación de los maestros como por ejemplo las raíces cuadradas. Piensa que al cabo del tiempo es suficiente con saber enseñar a restar con llevadas o cosas parecidas y puede que los conocimientos básicos que al principio de su formación tenía se vayan olvidando progresivamente sin afectar al desarrollo de su docencia. Sin embargo, considera que en la docencia de la música, le sería de gran utilidad tener más conocimientos pues se trata de una materia difícil de parcelar.

"...es una cosa que se parcela más (las matemáticas), pero yo me pongo a preparar un baile o a escuchar o preparar un concierto o a simplemente... y necesito saber más para poder enterarme y explicarlo, no es una cosa que se parcele tan fácilmente y como eso todo, si yo supiera tocar...,"

(Entrevista T. párrafo 18)

Su vida cotidiana se ve facilitada desde hace algunos cursos. Encontró una editorial que le ofrece un material organizado. Ceñirse a la programación del libro le permite llevar a cabo cada curso todas las unidades didácticas que se proponen en el texto además de darle tiempo para preparar las actividades extras de las diferentes festividades.

"T: Lo del libro me facilita el trabajo porque yo he estado trabajando sin libro mucho tiempo, llevo con el libro tres o cuatro años, entonces a mí me facilita el trabajo y ya está.

E: ¿En qué sentido?

T: Pues que me lo estructura y me lo deja preparado y no tengo que estar preparando...

E: ¿Te ciñes a las unidades que tiene?

T: Claro, además me gusta, la verdad es que me gusta y a los niños también y trabaja todos los bloques."

(Entrevista T, párrafos 66-70)

Sin embargo reconoce que es posible que los alumnos perciban una cierta descontextualización en las músicas que trabaja dentro del aula. Cuando le pregunto directamente sobre cómo percibe la relación que se establece entre las músicas del contexto de los alumnos y las trabajadas en clase realiza la siguiente reflexión:

"...lo cierto es que son dos mundos diferentes porque no usamos nosotros ninguna música de la que ellos escuchan, para nada, nosotros usamos trocitos de músicas clásicas, a lo mejor ahora algún otro tipo de música pero ya también está desfasada y a los niños a lo mejor les interesa tres pepinos y la letra de la canción no saben ni qué dice, pero no utilizamos la música que a ellos les interesa, la que escuchan normalmente..."

(Entrevista T. párrafo 60)

Reconoce que sería una posibilidad interesante introducir otro tipo de repertorio en el aula que permitiera una mayor contextualización de la música sin embargo alega que presentaría demasiadas dificultades al profesorado:

"Porque es tan variado el repertorio, cambia tanto y es tan variado, no lo sé, pero sería difícil saber escoger, el buum, buum que ellos traen eso es horroroso y ya lo tienen, para qué vas a estar con más buum, buum ¿no?, tendrías que escoger un poco de lo que tú consideres bueno y provechoso y no solamente lo que a ellos le gusta y luego te tendrías que dar una vuelta al mundo, con lo cual imagínate, o sea, que no es fácil, pero la verdad es que tampoco es normal estar trabajando siempre con la música ancestral que no les interesa para nada, aunque a mí me llama mucho la atención el que les guste mucho las canciones tradicionales que cantamos..."

(Entrevista T, párrafo 62)

Para Terrenal es un acierto que los contenidos del área de Educación Musical sean abiertos. Se ha expresado claramente, tanto en el grupo de discusión como en esta entrevista en la línea de tener bien interiorizado que la finalidad de la música en la etapa primaria está lejos de la formación "selectiva" de alumnos "musicalmente dotados". Considera que la música es una materia amplia y difícil, sin embargo reconoce que la finalidad de la música en la escuela es de carácter formativo.

"...yo lo que para mí sería frustrante es tener unos contenidos estrictos de una materia difícilísima en una escuela donde tienes un grupo de 27 niños totalmente diferentes y que no puedes pretender que vayan todos..., no sé sería frustrante el que la música en la escuela fuera otra cosa, ¿ me explico?, más tipo Conservatorio."

(Entrevista T, párrafo 58)

Terrenal, a través de su carácter práctico ha sabido enfocar su labor como maestra de música en la escuela. Ha encontrado la manera de llevar a cabo un trabajo educativo. Por medio de la aceptación de su realidad ha encontrado una fórmula para resolver un conflicto manifestado por otros compañeros. Recordemos las palabras de H2 expresando su frustración por no lograr que los alumnos de Educación primaria cantaran a tres voces. En la discusión de grupo H2 buscaba el "objetivo" de la Educación Musical en la escuela y Terrenal le ofrecía su visión educativa de la misma.

"H2: ...pero crea mucha frustración en el maestro porque tú quieres hacer en la clase unas cosas maravillosas y que canten y vamos a cantar a tres voces y no puedes hacerlo."

(Grupo 1, párrafo 45)

Terrenal nos aporta la situación de una maestra con mucha experiencia dentro de la escuela, que ha sabido rentabilizar los conocimientos de música que posee, aunque los considera escasos. A pesar de sus concepciones previas sobre la educación y la escuela, ha comprendido el espíritu educativo de la LOGSE, y aunque en algunos aspectos resulta para ella poco operativo, en el área de música le ha proporcionado un espacio a través del cuál desarrollar una interesante labor educativa. Desde sus afirmaciones hemos podido constatar algunos aspectos que se habían ido apuntado en el transcurso de esta investigación:

1. El uso de las habilitaciones como vía de promoción personal.
2. La escasez en la formación musical de una parte del profesorado habilitado.
3. La controversia sobre la comprensión de la finalidad de la Educación Musical en Primaria por parte de un sector del profesorado.
4. La falta de relación entre las músicas trabajadas en la escuela y los contextos del alumnado.
5. Que el trabajo dentro de la escuela, incluida la clase de música, es poco estimulante para los maestros y se vuelve rutinario y cansado.
6. La ventaja de la amplitud del currículo de música a la hora de desarrollar valores educativos.

Tengo la impresión de que Terrenal ha encontrado una faceta de sí misma gracias a su trabajo como especialista. Se define como estricta y cuadriculada, sin embargo se siente muy cómoda desarrollando una labor flexible dentro de la Educación Musical y es capaz de captar y expresar la finalidad de la música en la escuela, a pesar de sus concepciones previas. Parece acomodada a algunas rutinas, pero creo que, a través de las reflexiones que hemos realizado conjuntamente, se puede haber despertado en ella el deseo de profundizar en sus propias concepciones para llevar a cabo el total de la riqueza que encierran en sí mismas. Estoy segura de que su visión educativa

de la música dentro de la escuela la guiarán en la búsqueda de vías de mejora para su práctica.

4. Entrevista 2: El poder de la ilusión

Después de haber leído el informe y antes de yo tener ocasión de llamarla para concertar una cita, "Alegría" (así llamaré a partir de ahora a esta maestra) se puso en contacto conmigo muy preocupada. Había detectado un error en mi trabajo y temía que esto me causara grandes molestias. En su llamada la percibí bastante apurada. Tenía cosas que decirme, había algunos aspectos que quería puntualizar, no estaba del todo de acuerdo con algunas interpretaciones, sin embargo, desde su modestia tuve la sensación de que era un poco difícil para ella hacer correcciones a alguien mayor y además profesora de la Universidad. Afortunadamente pudimos superar estos reparos iniciales y logramos tener una conversación muy fluida que a mí, personalmente, me resultó enriquecedora.

En un principio, ella, con la intención de molestar lo menos posible me propuso realizar las puntualizaciones en esa misma conversación telefónica.

El error que se había cometido fue considerar que su formación musical procedía exclusivamente de los estudios de magisterio. Después de la realización de los grupos, habían rellenado una hoja de recogida de datos donde, entre otras cosas, se pedía una relación de la formación musical de los participantes. Alegría, no explicitó toda su formación, porque consideró que como no había logrado ninguna titulación además de la de maestra la información sobre esa formación no sería relevante.

En un primer momento me sentí decepcionada debido a que yo tenía interés en conocer las vivencias de una maestra para la que toda la formación musical proviniera de la diplomatura, y estuve tentada de aceptar su oferta de realizar ciertas puntualizaciones en esa conversación telefónica y dejar el asunto zanjando. Con el informe en la mano, ella me iba señalando las páginas y yo tomaba notas de sus comentarios. Sin embargo, no sé exactamente en qué momento comprendí que una conversación detenida con Alegría aportaría aspectos significativos a mi trabajo y le pedí una cita para charlar más detenidamente.

Tengo la sensación de que ella, al ver mi disponibilidad a adaptarme a sus circunstancias para poder hablar con ella, comprendió que para mí eran interesantes sus apreciaciones y se comenzó a romper la barrera inicial. Finalmente concertamos una cita en una cafetería, el sábado a las diez de la mañana.

Cuando llegué, ella estaba desayunando, me disculpé por el retraso y mientras encargaba mi desayuno comenzamos a conversar.

En este caso, la elección del lugar para realizar la entrevista fue de gran importancia. Una cafetería no es el lugar más cómodo para realizar una entrevista, hay demasiado ruido y escasa intimidad, pero gracias a estar en un lugar propuesto por la entrevistada y tener que resolver, en conjunto y sobre la marcha, los aspectos técnico-acústicos para realizar la grabación, comenzaron a crear un clima de complicidad que fue muy beneficioso para la creación del "rapport". También estos momentos me sirvieron para tocar algunos temas que yo sabía que nos podían unir y acortar las distancias provocadas por las diferencias de edad y estatus que Alegría pudiera percibir.

Bastante relajada y convencida de que sus apreciaciones no me suponían ninguna molestia sino el enriquecimiento de mi trabajo comenzamos nuestra negociación.

Comenzaré por describir a Alegría y por explicar las razones que tengo para llamarla así. Alegría es una chica muy actual, joven, con una forma de vestir desenfadada y poco convencional. Su atuendo no responde a los cánones de ningún sector definido, se aprecia que es reflejo de una personalidad bastante libre e independiente, que es capaz de moverse con naturalidad por diferentes ambientes, pero siempre con cierta discreción y sin pretender llamar la atención. Menuda, de tez clara y pelo rizado destaca en su cara una mirada brillante y alegre que provoca la sonrisa y la comunicación. Parece que desde sus ojos está invitando a su interlocutor a acompañarla en una visita a su rico mundo interior. La alegría de sus ojos no se contradice con sus palabras. Para ella el principal ingrediente de la clase de música es la alegría:

"A: El ingrediente más importante es estar muy feliz aunque sea así muy feo y muy poco pedagógico, pero yo estoy muy feliz en mi clase e intento que no haya mal rollo. Siempre hay por ahí un incordio o dos pero tienes que saber llevarlos, no enfadarte, no crear un mal estar en la clase porque eso es cierto, no me puedo poner a cantar si estoy enfadada, no me apetece, no me dan ganas de cantar, ni de expresar nada si estoy enfadada o tengo ganas de que acabe la clase. Entonces yo creo que mi actitud es lo mejor, lo mejor para que también se refleje en ellos. Yo creo que eso sería un ingrediente, el maestro de música tiene que estar muy feliz, muy contento con lo que está haciendo y no sentir vergüenza. No sé, la actitud del maestro creo que es muy importante, para mí sería como un secreto, un consejo."

(Entrevista A, párrafo 115)

En algún momento pensé en llamarla modestia, porque con frecuencia indica que a lo mejor lo que ella hace no es lo correcto. Aunque a mí me da la impresión de que en el fondo tiene un convencimiento interno que le indica de manera intuitiva que está en el camino adecuado para ella:

"A: Yo, por los colegios que he pasado, yo no sé si soy buena maestra de música o no, pero me quieren un montón..."

(Entrevista A, párrafo 37)

La primera puntualización que hizo al informe de investigación que le ofrecí estaba relacionada con las apreciaciones sobre la formación inicial.

Quedó reflejado en el informe, que la discusión sobre este tema fue muy intensa y que no se logró un acuerdo entre las diferentes posturas. Alegría había entendido que yo expresaba que para ella la formación recibida había sido inútil, pero analizando mi forma de expresión sobre el texto comprendió que yo no decía esto sino que reflejaba mi percepción del desacuerdo en la valoración y el acuerdo en la falta de conexión de la formación recibida con la realidad educativa. Indagamos juntas en este tema, nos entendimos bien y ella puntualizó todo lo que consideró oportuno de la siguiente manera:

"A: Yo realmente pienso que algunas veces los profesores..., yo creo que lo expresé así más o menos, no lo recuerdo bien, que los profesores de la facultad no saben los niños que hay en la escuela o piensan que son grupos muy homogéneos. El 80% de mis alumnos son extranjeros marroquíes o lituanos, tengo clases con distintos niveles, entonces en ese sentido no estamos formados. Sí que a mí me dieron muchísimos recursos para trabajar en el aula, lo que pasa es que yo he tenido que saber adaptarlos a una clase con distinto nivel o con alumnos extranjeros pero a mí sí me sirvió la facultad. Mis compañeros sí que decían que nos les había servido de nada, que no habían aprendido nada y yo no creo que sea así."

(Entrevista A, párrafo 10)

Al relatarme su situación laboral, es interina, corrobora que ha constatado que las habilidades desarrolladas en diferentes centros por niños y niñas de primaria no se corresponden con las expectativas que se habían forjado durante la formación inicial:

"A: ...yo ya he estado en muchos colegios porque por ser interina paso por muchos centros y no hay niños de cuarto de primaria que toquen la flauta a nivel que nosotros pensábamos cuando nosotros estábamos estudiando."

(Entrevista A, párrafo 12)

Otro tema que tenía preparado para negociar, y que también se debatió bastante en el grupo fue la fiesta escolar. Como ya estábamos charlando relajadamente me indica que ella quiere que quede constancia de su visión sobre la fiesta escolar. En el desarrollo del grupo eran otros los maestros que hablaron sobre este tema. Es posible que no tuviera la oportunidad de explicitar su visión de este controvertido tema y aprovecha este momento para ofrecerme los matices que ella encuentra:

"A: ... yo creo que cantar y bailar en la fiesta de fin de curso también es hacer música y que es una excusa perfecta. Además de esa manera consigues que participen muchísimo más en la clase. No creo que deban decir que eso le resta tiempo de su asignatura, de su materia porque están trabajando la materia, como tampoco tienen que estar los objetivos así tan claramente expresados pues si cantáis un villancico y hay un intervalo de cuarta justa, pues lo estás trabajando, ahora, los niños no te

van a decir: "estoy haciendo un intervalo de cuarta justa", pero saben entonarlo..."

(Entrevista A, párrafo 31)

Conforme nos vamos adentrando en el mundo de Alegría voy comprendiendo sus concepciones sobre la Educación Musical. Ella parte de una vivencia directa con la música. Ha pertenecido durante años a un conjunto musical, ha grabado un disco, está en proceso de grabación del segundo. Vive su relación con la música con una tremenda naturalidad y con mucha intensidad. Es incapaz de abandonar sus vivencias para convertirse en una "maestra tradicional" cuando entra en la clase. Aporta a su labor docente toda la riqueza de su vida musical en su contacto con los alumnos. Le comento que me ha parecido chocante observar que, a pesar de que la música forma parte de la vida de todos, no he encontrado en los maestros y las maestras un vínculo de unión entre la música del aula y la música de sus vidas. Es más, me da la sensación de que al entrar en clase las propias vivencias musicales se quedan en la puerta. Ella intenta buscar algunas explicaciones a este hecho y me confirma que en su caso su relación con la música se traslada hasta el aula:

"A: No ocurre en mi caso, pero si te digo la verdad, yo en mis clases siempre canto a mí lo que más me gusta es cantar y hombre, a lo mejor no lo hago muy mal, me puedo defender. Pero para los niños el maestro siempre lo hace todo muy bien entonces como que te animas pero yo canto canciones de mi grupo, por ejemplo. En cuanto que oyen cantar si cantas sin vergüenza, si cantas sin miedo, si cantas sintiendo pues en seguida está el típico que está "señor pues cántanos esta canción.." eso es que a ellos les gusta porque ellos saben valorar una voz bonita o una voz....ha habido niños que han llorado emocionados de escucharme y eso es..."

(Entrevista A, párrafo 71)

A partir de sus propias vivencias crea un nexo de unión con sus alumnos que parece favorecer la motivación, el interés y la comunicación para, a partir de estas vivencias, desarrollar los contenidos de área:

"A: Yo les digo a mis alumnos: yo os enseño lo que sé hacer, cómo vivo la música yo, por qué, lo que me gusta, lo que no me gusta y vosotros hacéis lo mismo y luego vale que eso nos va a servir para trabajar conceptos musicales por ejemplo, el lenguaje musical a lo mejor..."

(Entrevista A, párrafo 83)

Estas vivencias y esta conciencia le permiten realizar una reflexión acerca de los mundos musicales de los alumnos. Para ella es positivo usar la música que viven los alumnos en sus contextos y reconoce haber encontrado maestros y maestras de música que son reacios a usar los repertorios de la música popular actual dentro de la clase de música.

"A: Hay mucha gente que es reacia a trabajar música actual lo que los niños escuchan normalmente en su casa, pero yo creo que hay que

usarla porque pasa igual que con las fiestas es una excusa perfecta para que oigan música, para que si tienen que hacer expresión corporal la hagan, la mayoría de las veces les va a gustar más hacerlo con una cosa que conocen que con otra que por lo que sea nos les llega porque si la cultura musical de los niños... es que yo creo que no puedes pretender que sea como la nuestra."

(Entrevista A, párrafo 42)

Reconoce abiertamente que ha percibido rechazo al uso de músicas que no pertenecen a nuestras tradiciones culturales. Que en la escuela se tratan de diferente modo los materiales musicales dependiendo de su procedencia cultural. Ella sin embargo no está de acuerdo con estas concepciones hegemónicas.

A: Porque yo creo que hasta piensan que está mal, que es una deshonra o algo así.

E: consideran que la otra (música) no sirve

A: Sí, si yo creo que es cuestión de eso, una está bien y tiene calidad y la otra no. Y ya ves tú, en la música actual la variedad tan grandísima que hay, hay de todo y mira que hay cosas muy malas pero también tiene que haber cosas muy buenas.

(Entrevista A, párrafos 56-63)

El repertorio seleccionado para el desarrollo del currículo de música puede favorecer, o no, las relaciones con el contexto social del alumnado. Uno de nuestros interrogantes de investigación se refería a conocer si las teorías implícitas que guían la actuación docente de nuestros maestros y maestras tenían relación con los retos educativos que demanda la sociedad de nuestro tiempo. Seleccionar el repertorio a partir del cuál se va a desarrollar el currículo de música implica tomar una de las primeras decisiones relacionadas tanto con el contexto social como con el modelo de educación a la que se aspira. La elección discriminatoria que nos relata Alegría tiene una consecuencia educativa inmediata: la música de la sociedad no entra en el aula. Sin embargo la selección del repertorio realizada desde un punto de vista más democrático puede provocar la reflexión que facilite la formación de ciudadanos críticos y capaces de afrontar los retos que plantea nuestra sociedad.

Favorecer el intercambio musical con los alumnos puede ser una vía que propicie las relaciones. Alegría, desde una sana autocrítica, repara en la posibilidad de analizar dentro de la clase los fenómenos musicales mediáticos, tanto desde el punto de vista musical como educativo.

"A: Hombre, yo por ejemplo personas críticas ante la música sí que creo que no estamos creando en absoluto, porque también es cierto que es tan importante la publicidad, las promociones que se hacen a los grupos y a los solistas que hay ahora mismo pues es cierto..., como eso es tan fuerte, o sea, los niños escuchan eso y entonces los niños no distinguen si por ejemplo la María Isabel, la niña que canta ahora, si esa niña canta bien canta mal, todo el mundo ve que es muy graciosa, pero nadie se ha parado a pensar en la letra de esa canción, que es una aberración una niña tan

pequeña (...) entonces en ese sentido no le estamos ayudando pero a lo mejor si tratáramos con más normalidad ese tipo de música, si se trabajara más.... porque para ellos (los niños) la música clásica toda es igual, en ese sentido sí que nos costaría muchísimo trabajo ayudarles a distinguirla, a decir pues que me gusta más este compositor o este otro, sin embargo con la de ahora sí que se podría hacer, sí que se podría valorar."

(Entrevista A, párrafo 56)

A través de la conversación vamos profundizando en la visión que tiene del desarrollo curricular. Desde un punto de vista activo intenta lograr la implicación del alumnado potenciando las actividades grupales, la vivencia directa de la música y el disfrute.

"A:...intento que aprendan cosas relacionadas con la música, conceptos, pero también intento que se lo pasen bien, es que yo creo que una clase de música sin pasárselo bien es muy triste, no es que tenga que ser un cachondeo, pero que los niños estén implicados hasta el final de la clase y estén disfrutando y no estén como con matemáticas o con lo que sea que están ya hartos, que lo que quieren es que pase el tiempo, no, quiero que vivan la clase desde el principio hasta el final y que estén en la clase..."

(Entrevista A, párrafo 111)

Pretende que vivan la música y nos traslada una reflexión sobre la poca trascendencia que el trabajo sobre los contenidos técnicos del lenguaje musical tienen en la vida futura del alumnado.

"No sé exactamente lo que aprenden, sé que les gusta la música, que les gusta cantar, que les gusta bailar, que hay mucha más interacción en el aula, que están más todos con todos, no es una cosa así individual de cada uno, de su libreta y..., yo no sé qué es lo que aprenden así pero sí sé que de la otra manera no aprenden, porque tú le preguntas ahora a un niño de secundaria o de bachillerato y la mayoría no va a saber nada de música, se acuerdan de que las notas eran un puntito negro y que unas eran corcheas, otras eran no sé qué, pero ya no se acuerdan de nada más creo, la gente que yo me he encontrado por lo menos, además es que te lo dicen así, si eso es lo de las corcheas, las negras a todos le suenan campanas por ahí, pero realmente no y sin embargo son capaces de cantar una canción que lleva corcheas, negras y de todo."

(Entrevista A, párrafo 91)

Desde esta visión lúdica y vivencial valora el trabajo con la improvisación, como medio de fomentar la creatividad. Critica la realización de actividades encaminadas al desarrollo de habilidades técnico-musicales que no estén contextualizadas. Considera erróneo el uso generalizado que se hace del estudio de la flauta dulce en las escuelas alegando el esfuerzo que requiere para los alumnos.

"A: Hombre si es que yo que los niños tengan que tocar la flauta..,es que... incluso está mal planteado no creo que la flauta sea el instrumento más fácil para que toque un niño, un niño de ocho años... no tiene capacitación como para tocar la flauta, vamos, es que yo no sé quien

dijo que los niños tenían que tocar la flauta dulce en el colegio. No creo que sea el instrumento ideal, no creo que tengamos que hacerle dictados dando golpecillos con el boli en la mesa, ¡que música es esa por favor!"

(Entrevista A, párrafo 85)

Intenta encontrar una explicación para las contradicciones a las que se enfrenta como maestra de música. A lo largo de su discurso he podido percibir una duda permanente, una especie de sensación de que, a pesar de ser fiel a sus concepciones educativas sobre la música, su actuación puede ser puesta en entredicho por algunos sectores. Intenta encontrar la explicación a una necesidad de equiparación de los contenidos del área de música con los contenidos de otras materias. Parece indicar que culturalmente no está demasiado bien visto alejarse de los contenidos técnicos para potenciar los aspectos vivenciales y educativos del área.

"A: Es verdad, pero eso puede ser una cuestión de lo que nos han enseñado, de adecuar esta materia al resto de las materias que no se puede adecuar de ninguna manera porque es lo que hablábamos de la evaluación y los padres cuando ven el boletín no ven lo que su niño ha aprendido en música, eso ellos no lo entienden pero ni ellos ni el resto de los compañeros, pero deberíamos de ser capaces y yo la primera de decir eso es lo que hay y está bien hecho y lo hago así porque está bien, pero es que en la mayoría de los casos no pensamos que lo que estamos haciendo esté bien, o sea, pensamos que está bien porque les gusta a los niños, porque las clases funcionan muy bien, ves una evolución pero luego pensamos "y si no están aprendiendo lo que es el do" y ese sentimiento de culpa a lo mejor deberíamos de quitárnoslo."

(Entrevista A, párrafo 109)

Alegría nos aporta una visión vibrante de la Educación Musical. Una visión que busca la conexión emocional con los alumnos y con el contexto. Intenta salir de los caminos más trillados guiándose por su intuición. Aprecia que está buscando una sistematización. Necesita encontrar los fundamentos que guían su intuitiva actuación. Quiere resolver las contradicciones que se viven dentro del área para sentirse más segura ante ella misma y ante la sociedad.

Cuestiona sistemáticamente las concepciones tecnicizadas de la música en la escuela pidiendo una mayor contextualización de las acciones educativas. Nos hace intuir una posibilidad de futuro donde la clase de música sea un espacio democrático de construcción de significados dentro de un contexto abierto y global, donde tanto alumnos como profesores construyan un conocimiento vivo y acorde con los contextos que lo generan.

5. Entrevista 3: El camino de la profesionalización

Decidí entrevistar a este joven maestro movida por el interés que había manifestado por analizar y valorar la formación adquirida tanto en los estudios de la Diplomatura de Magisterio, como en los que había llevado a cabo en el

Conservatorio. En el desarrollo del grupo de discusión retomaba de manera constante el tema de la formación, y cuándo estábamos dando por cerrada la sesión pidió expresamente hablar sobre el Conservatorio. Llamaré Formación a este maestro de aspecto agradable y modales muy cuidados. Desde que llega me doy cuenta de que para él es importante sentirse seguro con la imagen que proyecta hacia el exterior. Su interés por quedar bien, por hacer lo correcto, queda patente cuando comienza a leer un texto que había preparado para explicarme los motivos que tenía para hablar tanto de su formación. Parecía pensar que no había quedado demasiado bien dentro del grupo y tenía interés en justificar una situación que nadie le había recriminado. Su interés por la presentación se manifestó cuando, al terminar de leer el escrito, que había quedado grabado al yo pedírselo me pidió excusas porque estaba escrito a mano y "en sucio".

No fue fácil entrevistar a Formación. Quizás hubiera sido más conveniente elegir un lugar neutral pues la Facultad de Ciencias de la Educación parecía que le recordaba la situación de examen y a pesar de charlar animadamente mis preguntas en algún momento le provocaron cierto "agobio".

"E: ¿Eso no es labor del maestro?"

F: Yo que sé, me estás pillando por todos lados."

(Entrevista F, párrafos 238-239)

En la negociación del informe me pidió eliminar algunos datos que le parecían demasiado indicadores de su persona. Llegamos al acuerdo de omitir algunas de las pistas que aparecían en el informe. A pesar de estos detalles pudimos establecer una larga conversación distendida en muchos momentos.

Su percepción de la formación es rotundamente negativa. Su afán de aprender, como buen estudiante que se considera, no se ha visto satisfecho en sus años de formación inicial. Señalando que en algunas asignaturas se ha logrado alcanzar algo de lo que estaba buscando.

"F: Yo lo que quería era tener el título, y yo he sido muy buen estudiante y porque me gusta, pero yo aquí no he conseguido nada, he conseguido en pocas asignaturas cosas, no es que no haya conseguido nada, he conseguido pero he conseguido poco para lo que yo quería."

(Entrevista F, párrafo 234)

Formación, en su escrito, nos ofrece generosamente el relato de una situación educativa producida en su adolescencia que le marcó de manera contundente y que recuerda vivamente. El mal hacer de uno de sus profesores de música provocaron en él el deseo de abandonar sus estudios a pesar de reconocer que tenía facilidad par llevarlos a cabo. Con el apoyo de sus padres logró superar el trance. Sin embargo, la situación le provoca una profunda reflexión y un espíritu crítico sobre la labor de los formadores.

"F: ...porque si no hubiera sido por mis padres yo creo que música no hubiera hecho en la vida, yo quería ser maestro desde chico. Yo a la música le tomé mucho odio en la adolescencia porque me costaba llantos, sufrimientos, veranos sentados en el piano, pues le tomé tanto odio que no, porque a un niño no se le puede hacer así, es decir, con un niño tienes que intentar ser maestro tú y hacer todo lo posible y por lo menos dar tus clases porque no dí más de dos clases y las partituras me las pillaba y no me las dejaba. Yo siempre, yo reconozco que a mí se me daba bien la música y yo no estudiaba pero eso no es mi culpa, yo de eso no tenía culpa."

(Entrevista F, Párrafo 128)

Manifiesta su interés por ser maestro desde muy pequeño. Desde este interés vocacional tiene una opinión muy elaborada acerca de las características que un buen maestro debe tener. Se refiere a todas las personas que tienen la responsabilidad de enseñar, en cualquier ámbito, sin disculpar a los que desarrollan su labor en centros de encaminados a la formación de profesionales como pueden ser los Conservatorios.

"F: Considero que profesores así están estorbando en la docencia, a un niño hay que hacerle que le guste la música, que la ame y que disfrute tocando pero para ello uno tiene que sentirla así y llevar esa cosa solamente la llevan los maestros con vocación, creo que una formación inicial es formar a maestros, no formar a músicos estamos hablando cuando... tú te vas a referir a lo que es enseñanza"

(Entrevista F, párrafo 44)

Su crítica a la formación inicial, finalmente se refirió a señalar que para él hubiera sido conveniente recibir más recursos para aplicar en la escuela. Demandando al profesorado de la Universidad haber tenido experiencias previas dentro de la Educación Primaria que faciliten un conocimiento más concreto del medio para el que están formando al alumnado.

"F: yo lo único que veo de la facultad es que se necesita más actividades que yo pueda llevar a cabo en el colegio ¿sabes lo que te digo? A la realidad de la escuela, yo creo que un maestro de la facultad tiene que ser antes maestro de escuela."

(Entrevista F, párrafos 73-75)

A pesar de las críticas reconoce aspectos positivos que observa en el medio universitario:

"F: ...eso no significa que luego tengan su parte positiva de la facultad que existen mucha relación entre profesor y alumno que eso es muy bueno, también porque te ayuda mucho. Sí, aunque haya muy buena relación y sean muy buena gente y muy buenos músicos o muy buenos profesionales por decirlo así le falta..., eso no significa que no lo sepan hacer si no que hace falta que se incline más a la primaria que es lo que estamos nosotros viviendo diariamente."

(Entrevista F, párrafo 81-85)

Creo lo más conveniente reproducir aquí la serie de indicaciones que Formación se molestó en redactar indicando su visión de la manera de mejorar la formación inicial del profesorado. En el texto, nos ofrece reflexiones sobre temas tan controvertidos como la cantidad de conocimientos musicales que necesita un maestro. Hace alusión a la necesidad de que el profesor universitario sea vocacional, y se preocupe por ofrecer a los alumnos modelos educativos válidos para la etapa primaria.

"Por otra parte existen multitud de actividades que se pueden llevar a cabo en la facultad, creo que miráis mucho el plano de que los alumnos sepan música y considero que por una parte eso es primordial, pero que lo que importa en esta profesión es tener vocación de maestro y que la música forme parte de esta vocación, no la música antes que ser maestro si no maestro antes que ser músico. En el Conservatorio existen verdaderos músicos, profesionales de oficio, pero para qué les sirve saber mucha música si no sabes trasmitirla, ¿Podemos, entonces, considerarlos verdaderos educadores?, creo que en eso es en lo que se debe diferenciar maestro, profesor o doctor de la facultad su vocación, porque si están aquí es porque están por vocación. Deben saber transmitir la teoría mediante la práctica, saber fomentar en nosotros el trabajo, saber dar la información, que no sean meros tochos a estudiar porque eso al fin al cabo se te olvida. Hay que dar ejemplo de cómo llevarían una clase en el colegio con peques, porque con esos son con los que vamos a trabajar. Creo que se necesita más práctica, más actividades que nosotros podamos llevar a la práctica porque yo sé mucha teoría, pero cuando me he puesto con los niños es cuando he empezado a mirarme libros por decirlo así, yo antes no sabía hacer nada. Eso no significa que no sean buenos profesionales, lo que digo es que deberían cambiar el chip y ser más niños a la hora de dar la clase, menos teoría y más práctica en algunas asignaturas."

(Entrevista F, párrafo 61)

Mi entrevistado tenía muy claro lo que quería decir y fue realmente difícil lograr aclaraciones sobre lo expresado por escrito acerca de la formación. Hablaba también de la profesionalización del profesorado y de la suya propia. Desde su interés por ser maestro nos dice que él se siente muy bien teniendo la oportunidad de compartir su labor como especialista con la tutoría. Esta situación no le hace sentirse sobrecargado. Procura dejar muy claro que el especialista de música debe ser ante todo maestro. Parece querer decir que se ha encontrado con maestros especialistas que pretenden trabajar sólo dando clase de música, rechazando la posibilidad de completar su horario con otras materias. Parece dar a entender que hay maestros de música que se consideran más músicos que maestros.

"F: Es que por ejemplo, tú dices, has estudiado magisterio de música, "Uhy yo no puedo ser tutor porque, como soy músico", no, tu eres maestro eso hay que tenerlo muy claro y tú puedes dar cualquier asignatura porque eres maestro ahora también eres especialista de música, pero también maestro. Sí, a mi me gusta, y casi me gusta más la tutoría que..., a mi me gustaría la especialidad si fuera solamente la especialidad pero como los especialistas somos tutores, pues eres especialista y tutor, yo soy tutor y especialista lo llevo todo para adelante."

(Entrevista F, párrafo 172)

Deja muy claro que la profesionalización del profesorado de música debe abarcar todos los ámbitos de formación, incluidos los de los Conservatorios. Considera que los profesores de este tipo de centros parten de una formación inicial encaminada a la práctica de la ejecución instrumental y no a la enseñanza de la música redundando esta situación en un serio perjuicio para los niños.

"F: Sí, sí y el Conservatorio, en el Conservatorio también estás preparando a niños. Estamos hablando de que si tú vas a enseñar, dedícate a tu vocación, es decir, si tú quieres ser profesional de un instrumento dedícate a dar conciertos, pero es que una cosa y la otra no tienen que ver nada, por eso te digo, tú puedes tocar estupendamente, pero ser pésimo dando clases y viceversa y ser malo tocando pero saber transmitir tus conocimientos. Es decir, a esa parte le doy tanta importancia porque veo que el maestro es primordial en lo que es la formación de un niño. Un niño si ama la música es porque se le ha dado una base de música y el profesor ha valido para eso, es decir, un niño puede ser muy malo en matemáticas pero si el maestro se las sabe meter el niño irá comprendiendo las matemáticas."

(Entrevista F, párrafo 46)

Formación quiere ser un maestro ante todas las cosas y cuando le pregunto sobre los valores educativos de la música insiste en la visión de que la educación es una labor continua y llevada a cabo desde las diferentes áreas del currículo.

"F: No, pero es que la educación es constante, tú no puedes dedicar una asignatura a educar mientras en otra asignatura no se está educando, yo creo que la educación viene con el día a día y con la constancia, no es de una asignatura es de todas las asignaturas."

(Entrevista F, párrafo 284)

Centrados en la clase de música me comenta que para él el repertorio que se utiliza debe ser variado, que es importante que los alumnos escuchen todo tipo de música.

"F: Es que toda la música es importante, es que a mí me da igual que escuchen música clásica...lo que tienen que ver es que un día para escuchar música clásica... tienen que respetar tanto una como la otra, todo es bueno."

(Entrevista F, párrafo 150)

A la hora de seleccionar contenidos procura tener en cuenta las necesidades que los alumnos van a tener en la etapa posterior, en secundaria. Aunque deja entrever cierta jerarquización de los contenidos y él procura desarrollar los que piensa que los demás consideran más prestigiosos.

"F: Por ejemplo la flauta, yo se la tengo que exigir porque luego se la van a exigir, entonces creo que es conveniente dársela porque si no luego va a pillar el palo y luego también la culpa va para el profesor de música de

primaria que no le ha hecho nada, porque si tú haces canciones y de eso parece que es menos prestigioso que lo otro hablando en plata, entonces...”

(Entrevista F, párrafo 129)

Desde la oportunidad de trabajo grupal que le ofrece la clase de música intenta interesar a los alumnos por la materia a partir de incentivar la autosuperación.

"F: Aparte eso fomenta la picardía, porque yo creo que hay que fomentar la venilla de que tengo que ser mejor que el otro, eso me gusta porque creo que así se muestra mucho más interés y se suben más escaleras que si tú dejas hacer a libre elección, creo que siempre hay que tener ese espíritu de ser mejor que nadie."

(Entrevista F, párrafo 184)

Aunque desde otro punto de vista se podría llamar competitividad. Él lo aclara:

"F: No es competitividad, es compañerismo de que unos se ayuden a otros pero a la misma vez ¿por qué tú lo vas a saber y yo no?"

(Entrevista F, párrafo 188)

En la misma línea de lo expresado en el informe de los grupos de discusión, Formación nos comenta que existe una seria dificultad para que el profesorado de música unifique los criterios sobre los objetivos a conseguir en cada etapa. Además incide sobre otro comentario que se había expresado anteriormente: la necesidad de marcarse objetivos a nivel de etapa. Nos ha resultado curiosa la expresión "estoy enseñando muchos más objetivos" que ratifica nuestra observación acerca de la habitual confusión entre objetivos y contenidos que hemos ido observando.

"F: Yo creo que los objetivos se consiguen cuando tú llevas algún tiempo en un centro. Yo este año estoy enseñando muchos más objetivos que el año pasado porque sigo con los mismos alumnos. Ellos ya están más adaptados a mi saben como actúo, saben como soy, entonces es solamente llevar una progresión, van más rápido que el año pasado y me da mucha lástima que el año que viene me vaya porque se va todo a tomar por saco, otra vez porque el maestro que venga puede tener distintos objetivos que yo."

(Entrevista F, párrafo 97)

Este joven maestro ha reflexionado sobre la incidencia del contexto en el aula de música. Cuando le hemos planteado la cuestión de la selección del repertorio reconoce que cada contexto favorece el consumo de un tipo diferente de música que debe ser el inicio motivador que use el maestro para captar el interés del alumnado.

H: Bueno, que consuman hasta cierto punto sí pero eso tampoco porque no sé eso depende del ámbito familiar y social en el que se desenvuelvan. Eso sí música pop, la música de consumo esa está ahí, pero luego hay otra música que está dentro de otras raíces creo yo, entonces no es lo mismo vivir en un sitio que en otro, porque dentro de eso hay un..., por ejemplo hay pueblos donde hay otro ambiente por ejemplo si tú te vas al Almanjayar pues el flamenco va a triunfar, si vas a la costa pues tal vez el rock o el "hip hop" porque es lo que viven ellos, porque van con sus concepciones de vida.

(Entrevista F, párrafo 113)

Además de las sugerencias sobre la formación este maestro nos ha ofrecido una reflexión sobre la necesidad de profesionalización del profesorado de música en los diferentes ámbitos. La necesidad de aunar criterios se presenta como inmediata. Nos indica que toda persona responsable de la formación de niños tiene que ser ante todo maestro y denuncia su percepción de que, entre el profesorado de música, existe un sector que da más importancia al objeto (la música) que al proceso (la educación a través de la música). En medio de sus vivencias personales, los modelos observados a lo largo de su formación y su corta experiencia profesional, está tratando de encontrar un camino que favorezca el desarrollo de su temprana vocación: ser maestro.

6. Entrevista 4: La continua reivindicación

A Combativa no tengo presentarla. Desde el desarrollo del grupo de discusión hemos podido apreciar su crítico posicionamiento. ¿Recuerdan? Se oponía sistemáticamente a las visiones más complacientes de sus compañeros de grupo expresando su descontento con la situación en la que se encontraba la Educación Musical dentro de la escuela primaria.

Tengo que señalar que temí que el sobrenombre que le había aplicado a ella no le pareciera del todo bien, sin embargo se sintió muy identificada con él y lo utilizó frecuentemente en nuestra conversación.

Combativa es una maestra de unos cuarenta años. Una auténtica vocacional de la Educación Musical. Se ha formado musicalmente de manera particular, a través de diferentes vías, mucho antes de que se implantara la Educación Musical en la escuela, realizando cursos incluso fuera de España. Cuando se instaura la figura de maestro especialista se entusiasma ante la posibilidad de aplicar en la práctica los conocimientos que había adquirido a lo largo de los años. Accede al cuerpo de maestros opositando para la especialidad, situándose geográficamente muy bien gracias a tener un extenso currículum. Amante de la música, asiste con asiduidad a los ciclos de música sinfónica de la ciudad desde hace muchos años. Rigurosa y meticulosa con su trabajo, prepara los guiones de sus clases al milímetro, con objeto de rentabilizar el tiempo al máximo. Se define a sí misma como protestona, y está convencida de que este rasgo de su carácter en ocasiones le ayuda a lograr ciertas cosas y en otras le perjudica. No escatima esfuerzos para que la

Educación Musical llegue a todos los niños y niñas de las escuelas por donde ha pasado, intentando incluso impartir docencia en la etapa de infantil. Dice que su intención es dar cuántas más horas de música mejor porque es lo que le gusta. Defiende la Educación Musical desde un absoluto convencimiento de que tiene un valor formativo y educativo de primer orden.

Yo tenía interés en profundizar con ella en las razones de su descontento. También pensé que al ser una persona además de crítica, tan vocacional y tan entregada a la Educación Musical analizaría mi interpretación de los discursos con minuciosidad y no tendría reparos en señalar los aspectos que no coincidieran con la realidad. Combativa me sorprendió manifestándome su acuerdo con el trabajo. Me dijo que iba anotando las diferentes sugerencias y los posibles desacuerdos que veía pero, en párrafos posteriores, sí le quedaban aclarados.

"C: No, si yo lo veo muy bien, ya te digo que me ha gustado mucho el trabajo además en algún momento notaba algo que yo no estaba de acuerdo pero luego veía que tú lo aclarabas más adelante, que las cosas que yo en algún momento que yo tengo anotadas luego las has aclarado tú."

(Entrevista C, párrafo 21)

Señala que he dejado entrever en el análisis que yo indicaba que ella no había logrado un puesto estable y me puntualiza que sus cambios de centro han sido voluntarios y movida por el descontento que tenía.

"Entonces yo estable sí he estado siempre, lo que he estado siempre es descontenta."

(Entrevista C, párrafo 64)

A pesar de su acuerdo con la visión general que desde el informe he realizado de la situación de la Educación Musical en la escuela y de lo sucedido en el grupo de discusión, me comenta que ella en general se siente más cercana a las visiones que se ofrecen desde el grupo formado por los maestros noveles. A partir de esta idea comienza a relatarme todos los aspectos con los que discrepa.

"C: ...porque yo no puedo ver las cosas como ellos dicen que las ven yo no puedo, yo no puedo decir que la música está bien, yo me puedo acomodar como ellos están acomodados (...) hay que ver el panorama, porque para mí es un panorama que no me satisface. Bueno los jovencillos si se acercan más a mi opinión ¿no?, que no están de acuerdo con lo que es la Educación Musical, yo creo que sí, que se refleja de una forma bastante clara."

(Entrevista C, párrafo 13)

Me cuenta que una de las razones de por las que los maestros con más experiencia se sienten bastante satisfechos es porque han usado la Educación

Musical como medio para asegurar sus puestos cerca de la capital. Una vez cubierto este objetivo, en opinión de Combativa, ya no tienen interés por reivindicar mejoras para la materia.

"C:son personas que han sido siempre maestros generalistas, de lo que sea, le ha servido a todos, eso ya se sabe más que de sobra para meterse aquí en Granada y están muy a gusto, no quieren problemas."

(Entrevista C, párrafo 29)

Desde su experiencia personal hace una valoración de las aspiraciones de sus compañeros indicando que no ha percibido entre ellos interés en que el horario de música se amplíe. Piensa que para estos maestros la clase de música requiere un esfuerzo que ya no tienen interés en hacer porque han logrado sus objetivos personales.

"C: Yo soy de la idea de que muchos de ellos no quieren ni más horas ni más nada, porque más horas ¿qué es?, más preparación, la música requiere preparación y requiere un esfuerzo. Yo creo que muchos de ellos ni quieren tener dos horas de música, ¡Van a reivindicar dos horas de música!"

(Entrevista C, párrafo 32)

Otro tema con el que se siente más cercana a las opiniones de los maestros noveles es el de la formación. Me cuenta cómo, al leer el informe, en principio no estaba de acuerdo con mis apreciaciones sobre el interés de los maestros experimentados sobre la formación. Sin embargo, expresa que cuando leyó las reflexiones de los maestros noveles se sintió más identificada. Pone en cuestión su propia formación, aunque la considera más completa que la de muchos de los compañeros. De alguna manera achaca a la indiferencia de la administración la falta de interés del profesorado por adquirir una formación más completa.

"C: tienen una preparación pues la que cogieron, porque otra cosa que está muy claro es que lo de la preparación que los más jóvenes son más discrepantes y se la cuestionan más. Los más adultos no se la cuestionan porque a ellos les da igual tener preparación, hablando en plata, les da igual que ellos consideran que con eso que hizo la administración para suplir los primeros puestos de trabajo en aquellos momentos es suficiente. Como se lo han permitido y se lo han permitido las instancias que luego les van a dar el puesto de trabajo pues no se cuestionan si tiene que ser más o menos completa. Consideran que es más que suficiente y luego eso les ha facilitado estar en mejor situación.

C: Yo sí la cuestiono, que yo sí la cuestiono la formación inicial bueno la mía también pero sobre todo la de la gente que está alrededor de mí mucho más."

(Entrevista C, párrafos 29-30)

Desde su sincero convencimiento de la necesidad de la música para la formación integral de la persona, responsabiliza a la administración de la poca seriedad con que ha implantado la música en la escuela. Ya en el grupo de

discusión había descrito la falta de seriedad por parte de la administración en temas como la dotación económica, la dotación de espacios, la incorporación de profesorado especialista en los centros, etc. En esta ocasión añade el matiz de que la importancia de la música va por modas, de manera que no se logra una implantación estable y por esta circunstancia la asignatura no pasa de ser un adorno en el currículo. La falta de continuidad dificulta el trabajo de los maestros de música.

C: No tiene que ser una moda, es que yo sigo convencida de que es que es importante y a lo mejor algunos pedagogos algunos ideólogos de la educación, los que estén por ahí moviendo los tejemanejes de la organización de los planes de estudio y todo este tipo de cosas pues vieron el momento de hacerlo. Bueno lo pusieron ahí, pero bueno al final ¿que ha sido?, pues colocar una cosa que va a seguir sirviendo de adorno (...) ahora desde primero, ahora desde tercero, ahora es importante, ahora no es importante, no te puedes permitir una continuidad. Si yo misma estando en el mismo centro no la puedo tener, porque ahora sí, ahora no..."

(Entrevista C, párrafo 102)

Percibe escasa valoración hacia la música desde el resto de los maestros. A través de experiencias directas con compañeros suyos que han utilizado expresiones despectivas hacia su trabajo:

"C: La maestra de infantil me dijo: " Bueno C. y cuántas horas vas a ir a hacer bailes con mis niños" o algo así, pero con mucha mala sombra, entonces yo le dije " yo no voy a bailar con tus niños", intenté utilizar el tono despectivo que ella había usado, "yo voy a completar la formación de tus niños con actividades de movimiento", se lo tuve que decir así. Entonces tienes que estar constantemente asentando que es importante.

C: Yo soy muy exigente, pero yo creo que hay un menosprecio, les da la impresión que es jugar."

(Entrevista C, párrafos 89-90)

Me ofrece otro ejemplo de su experiencia para corroborar su afirmación:

"C: ...allí había un maestro que había hecho un curso de habilitación y en nuestras conversaciones... yo no sé como salió, pero salió, que él no pedía música porque no quería ser un titiritero. Como ya tenía buena situación, pues hicieron la música para ver si mejoraban la situación, pues ya cuando tienen buena situación encima te menosprecian y dicen que no van a hacer ellos de titiriteros, ellos señores maestros serios y puestos no van a hacer de titiriteros dando clase de música."

(Entrevista C, párrafo 90)

Además del menosprecio que percibe sobre la materia señala que los compañeros generalistas manifiestan ciertos "celos" de la facilidad con la que el profesorado de música ha accedido a las localidades más deseadas. Apunta también que el recelo que ella nota puede estar motivado por la supresión de plazas para maestros generalistas a favor de la creación de otras para maestro especialista que realiza la doble función. Aunque con el tiempo se ha ido suavizando la "animosidad" en ocasiones de manera sutil se lo siguen diciendo.

"C: ...muchos de los que hemos estado ahí no hemos dado tumbos como ellos dicen, yo no he dado tumbos porque he entrado directamente, entonces ellos que si han dado tumbos se los llevan los demonios. Entonces esa puede ser una razón por la que puede haber animosidad, otra, pues que en muchas ocasiones se han suprimido plazas de generalistas, plazas que a lo mejor quedaban con muy poco número de niños, ha habido supresiones y han metido al especialista porque como sabían que luego al especialista le iban a dar tutoría pues con un tiro han matado a dos pájaros entonces, claro, los que son más antiguos pues ese tipo de cosas les molesta, luego eso va pasando ese tipo de diferencia pero te lo siguen diciendo, es que tú eres muy joven y mira qué bien situada estás con lo jovencica que eres y no has estado por los pueblos dando vueltas eso me lo han dicho a mí y a montones de gente que conozco yo y que están bien situados y son de música."

(Entrevista C, párrafo 87)

Combativa tenía muy claro el repertorio que quería trabajar con sus alumnos. Rechazaba el uso dentro del aula, de las músicas de consumo del alumnado, alegando que ya tenían suficiente con lo que la sociedad les ofrecía. Su interés estaba en ampliar los conocimientos musicales. En el grupo de discusión lo expresó así:

"M3: Lo que yo hago es imponer de cierta forma la obligación de que se adapten ellos a lo que yo quiero porque, lo que yo no quiero es darles más de lo que ya tienen. Yo, por ejemplo adaptar, el currículo a cosas que ya tienen súper machacadísimas y súper escuchadas en su casa con las televisiones con los cds y esas cosas, eso no quiero hacerlo. Entonces, lo que yo hago de adaptación es lo que ellos ya tienen ni se lo discuto ni se lo doy ni se lo quito, pero en mi programa se adapta a lo que yo quiero, a ampliar ese conocimiento musical que ellos tienen, las cosas, la música de pachanga, la música moderna, las cosas de ese tipo como yo considero que ellos ya la trabajan suficientemente en su casa y la escuchan lo suficiente..."

(Grupo 1, párrafo 110)

A lo largo de nuestras conversaciones he podido notar una ligera evolución en su pensamiento. Seguramente, con anterioridad, ya se había producido alguna reflexión en su interior. Llegar a expresar verbalmente el contenido de nuestros pensamientos puede ser una buena forma de comprenderlos mejor y de iniciar una reflexión sobre las razones que nos inducen a actuar de una manera. Para Combativa la escasez del horario es lo que justifica la falta de inclusión en el currículo de músicas propias del entorno sonoro del alumnado. Hay poco tiempo y opta por ofrecer la música "cultura" o tradicional. Un poco de más reflexión le hace caer en la cuenta de que, a través de su formación, ha logrado adquirir herramientas que la capacitan para desarrollar el currículo de música a través de este repertorio. Hablando sobre su formación, reconoce que no ha recibido ninguna guía que le oriente para abordar con soltura el trabajo de otros tipos de música.

Quiero hacer notar que Combativa había manifestado con detalle el tratamiento que solía hacer de las letras de las canciones tradicionales con contenidos machistas o religiosos. Ella, consciente de su labor educativa,

realizaba una reflexión crítica. Aprovechaba la ocasión que el repertorio le ofrecía para formar ciudadanos críticos.

M3: Yo soy totalmente reacia a enseñarle una canción machista, pero no tenemos más remedio que tocar la canción machista entonces en vez de machismo pues tendré que explicarles: "mirad, antes había esto y se consideraba de esta forma ahora no lo vamos a considerar así, pero vamos a cantar esta canción porque es popular, es de nuestra tierra y tiene un valor ", o canciones que tienen incluso connotaciones religiosas, a mí no me gusta trabajar las connotaciones religiosas en la escuela, pero sin embargo los villancicos y cosas de ese tipo yo las trabajo porque la música tiene mucho a nivel religioso, si la mayor parte la música tienen connotaciones religiosas, entonces tienes que tocarlas con los niños, pero claro, yo en mi caso es intentar decir: " esto era así antes", o intento hacer una explicación del machismo o lo que sea "y lo vamos a cantar por esta razón y por esta", sea una canción popular, sea un villancico una cosa de este tipo se tiene que trabajar, ahora, yo lo que intento hacer es eso, dar una explicación en cuanto a la letra."

(Grupo 1, párrafo 111)

Sin embargo, cuando hablamos de la vinculación de la clase de música con el contexto socio-musical del alumnado, hace una reflexión educativa contundente que no ha aplicado en su clase por todas las razones que va poco a poco expresando.

"C: Yo, de meterle de lo que ya tienen, sería metérselo para ser críticos, eso yo lo trabajo poco, lo reconozco, lo trabajo poco por la falta de tiempo entonces en ese aspecto creo que lo trabajamos poco la gente. Claro, como tienes una hora, si ahora te dedicas a criticar todo lo que te meten por ahí, pues ya ves tú, si te pones a criticar a la niña esa que está cantando que quiere morirse antes de ser sencilla o algo así dime tu ahí la crítica que puede haber porque nada más que la letra te pones a criticarla y es una barbaridad lo que se dice ahí ¿no?, dime tú la valoración que se hace ahí de lo que es... de qué tipo de valores refleja esa canción. Pero claro, es que no tienes tiempo, y luego es que la gente para eso está muy poco preparada, yo si quisiera hacerlo, no lo hago por falta de tiempo, pero además si quisiera hacerlo me supondría un sobre esfuerzo porque yo sería la primera que yo la música ligera la sé valorar, la puedo escuchar y la puedo más o menos comprender si se supone que tengo una formación. Voy a ver lo que tiene más o menos calidad, puedo ser medio capaz de verlo ¿no?, pero la verdad es que me supondría un esfuerzo, primero de tiempo, en mi tiempo libre o en mi tiempo de preparación de mi actividad escuchar todas esas músicas y hacer una limpieza y ver eso y luego es además es transmitirlo y trabajarlo eso con los niños. Eso lo hacemos poco con los niños, la verdad. Si yo eso lo hubiera trabajado anteriormente en mi formación, como he trabajado las demás cosas pues claro, me resultaría más fácil."

(Entrevista C, párrafo 136)

Estoy segura que Combativa tras hacer explícito su pensamiento en nuestra conversación habrá dedicado unos minutos del tiempo de su clase de música a realizar unos comentarios sobre el fenómeno mediático que acapara el interés musical de sus alumnos. Es más estoy convencida de que desde su

amplia formación, su larga experiencia profesional y su rigor en el trabajo, irá encontrando los medios de cubrir las necesidades formativas que le permitan abordar las músicas del contexto de sus alumnos.

La actitud crítica, inconformista y luchadora es positiva para impulsar la búsqueda de soluciones a los problemas que se están produciendo en nuestras escuelas. Combativa nos ha enseñado que es capaz de aplicar su espíritu crítico a todos los ámbitos, desde la administración hasta su propia persona.

En su despedida hace gala de su generosidad. Me dice que use toda la información, que su interés es que nuestro trabajo tenga alguna repercusión en la mejora de la situación general. Se revela contra el conformismo y la autocomplacencia. Cree que lograr la verdadera valoración de la música como agente formativo tiene que pasar por realizar una profunda revisión de todos los elementos que se articulan en la escuela.

"C: ...hay por una parte mucho conformismo, bueno no te quedas corta....tú te quedas en lo que tú quieras y veas conveniente, yo te digo que hay mucho conformismo y que la música no ha sido lo suficientemente valorada por la forma que se haya planteado, o por la forma de dotar al personal o por la forma de provisión de los puestos de trabajo..."

(Entrevista C, párrafo 124)

7. Entrevista 5: Buscando el propio espacio

"Opositora" tardó mucho en responderme. Estaba muy agobiada terminando el cuatrimestre que la llevaría a la obtención de su licenciatura. Además compagina su trabajo en un Centro Concertado con la preparación de oposiciones. Su amor por la música se manifiesta en la participación en dos coros de cierto prestigio que le proporcionan la ocasión de disfrutar del placer de hacer música en grupo.

Su tardanza me había hecho pensar que ya no iba a tener noticias suyas. Cuando recibí su llamada, a pesar de tener este capítulo casi cerrado no dudé en concertar una cita con ella. Mi agradecimiento y mi respeto a la participación de los maestros y maestras en este trabajo no permitían actuar de otra forma.

Con mucha amabilidad me señaló algunas correcciones de edición. Yo me sentí muy agradecida. Además se interesó por conocer algunos aspectos metodológicos, guiada por una sana inquietud por aprender.

Me hizo una pregunta curiosa. Quería saber la razón de usar en la redacción del informe la primera persona del plural. Esta pregunta provocó en mí la necesidad de reflexionar sobre algo que realmente me había tenido incómoda a lo largo de todo el proceso de tesis. Efectivamente, el intento por mantener un estilo de narración "científico" me ha llevado, a mantener el uso del plural mayestático propio de todas las Tesis Doctorales consultadas. A pesar de todo no me sentía cómoda con esta forma de expresión. Me resultaba

contradictorio, en línea con lo expresado por Sicilia (2004), ser el principal instrumento de investigación y, en el texto, estar como investigadora alejada del objeto de estudio. Por otra parte, en mi afán por encontrar un lenguaje comprensible para todos, he intentado ofrecer la redacción más sencilla que he sido capaz. El resultado ha sido esta mezcla irregular en el uso de los tiempos verbales. En los momentos en que mi necesidad de acercarme al lector ha sido más fuerte que mi respeto por el lenguaje académico, abandono el plural y me dejo llevar por la expresión directa de mis pensamientos. Reconozco no haber sido lo suficientemente valiente para plantear desde el primer momento un estilo de redacción más acorde con mi propia personalidad y con el proceso natural de esta investigación.

Agradezco a Opositora su consideración que me ha facilitado explicitar unos pensamientos que me han acompañado durante todo el proceso de elaboración de este trabajo.

Quiero también aclarar, que en esta ocasión realicé, una transcripción manual de la grabación que hice de esta entrevista. La brevedad de la misma permitió ir tomando notas de los temas tocados y anotando las citas textuales que consideré dignas de incluir en este informe.

A esta participante le pareció correcta mi interpretación de lo sucedido en los grupos de discusión y lo expresó con las siguientes palabras:

"O: Me ha parecido muy bien interpretado todo. Que no he visto nada que se quede así como sin sentido"

(Entrevista O)

Sí quiero señalar una corrección muy sutil que hemos introducido en el informe a petición de Opositora. En el capítulo 10 epígrafe 3.2.3., cuando hablamos de su posicionamiento dentro del grupo dijimos que por estar en un centro concertado debía callar... veamos el texto:

"M4, coincide en algunos aspectos con sus compañeros, pero su rasgo distintivo lo podemos encontrar en la circunstancia de desarrollar su labor docente en un centro concertado. Se siente poco valorada y además se tiene que "callar" por temor a ser despedida. Valora el trabajo dentro del aula de música como un espacio global a lo largo de la etapa primaria."

Opositora me pidió entrecomillar este verbo. Yo le dije que si quería que cambiara el párrafo, o que si ella quería matizar algo más. Me contestó muy convencida que el entrecomillado era suficiente para captar el sentido. Se expresó así:

"No quise decir que tenía...que me sentía poco valorada sí, pero que me tenía que callar por ser despedida no, que no es callarme de forma radical, pero que no puedo expresarme todo lo abiertamente que quisiera por eso lo he puesto así "callar" entre comillas."

(Entrevista O)

Yo tenía especial interés por conocer las peculiaridades que se podían apreciar en la clase de música dentro de los Centros Concertados. Según esta maestra, en el centro donde ella ejerce la música está impartida por especialista desde tercero de primaria sin embargo me comenta que siente en el centro muy poco interés por la Educación Musical. Sus recursos materiales son muy precarios. No dispone de aula específica, tiene dificultades para ocupar el gimnasio cuando quiere hacer actividades de movimiento, no dispone de ningún instrumento escolar y comparte un radio-casette con la especialista de inglés.

"La discriminación está un poco ahí latente siempre..."

(Entrevista O.)

Me contó también que durante este trimestre, desde el claustro de profesores se ha rechazado la asistencia a un concierto didáctico alegando que los alumnos habían realizado ya dos salidas. Opositora estaba muy indignada reclamado a la dirección:

"Rechazan los conciertos didácticos porque ya han salido dos veces de excursión este trimestre y no cabe. En cambio sí vamos a ir a la Alhambra, a pintar la Alhambra, entonces ayer salí muy enfadada, lo hablé con la directora..."

(Entrevista O)

Está contratada a tiempo completo pero comenta que sus condiciones laborales no son las mejores. Tiene que impartir clase por las tardes y la mayoría de las veces no sabe a qué hora terminará ocupada en diferentes reuniones.

Otro aspecto que señala es que, debido al ideario religioso del centro, se ve obligada a preparar los cantos de las diferentes celebraciones litúrgicas, este aspecto ya nos lo comentó en el grupo de discusión.

"M4: Sí pero que es el mínimo porcentaje digamos la mayoría se rigen porque la dirección si es un colegio religioso es las canciones para las misas y punto y es que no hay casi ni aula para hacer..."

(Grupo 2, párrafo 34)

En nuestra entrevista insistió en la repercusión de este aspecto en el desarrollo del currículo de música:

"O: Es que son las eucaristías, las penitencias, todas las celebraciones, y ahora todo el mes de Mayo se nos va con las comuniones, es un continuo no parar..."

(Entrevista O)

A pesar de todo está contenta porque trabajar en este centro le ha permitido completar su formación superior y llevar a cabo las actividades musicales que le satisfacían. Se siente orgullosa porque nota que a los niños les gusta cada vez más la clase de música. También ha notado que algunos compañeros se van sintiendo interesados por adquirir algunos conocimientos de música. Le piden que les ofrezca conocimientos de técnica vocal para mejorar su propia dicción. Además piensan que deben saber algo de música por si en un futuro deja de haber especialista ofrecer algo a sus alumnos.

"Los maestros piden aprender algo de música, por si la quitan en el futuro, quieren también un poco de técnica vocal para su propio uso."

(Entrevista O)

Ahora, un poco más madura, Opositora se plantea lograr la estabilidad laboral que ofrece el funcionariado: Suerte Opositora.

8. Aportaciones de las entrevistas a la investigación

Profundizar en el discurso de estos participantes ha supuesto para mí una experiencia muy gratificante. He tenido la oportunidad de aprender cosas valiosas sobre la educación, la música, la comunicación, las relaciones y las implicaciones de la vida personal en el enfoque de los asuntos profesionales. Cada uno de los entrevistados ha aportado una visión particular de la escuela y la clase de música. Cada uno de ellos, desde su particular experiencia, me ha ayudado a completar una visión caleidoscópica de la realidad de la Educación Musical en sus contextos concretos.

He comprendido que ninguna afirmación es generalizable y que se necesita un análisis minucioso y detallado para ir acercándonos a una realidad que se caracteriza por su multiplicidad. La música en la escuela ha sido construida desde puntos divergentes. Las reflexiones teóricas para la construcción del currículo de música, han surgido desde diferentes campos, igualmente la formación del profesorado que ejerce la docencia en la actualidad se ha producido desde procesos variados. La profesionalización está por definir y por lograr. En resumen, el objeto de estudio de este trabajo está en proceso de construcción.

Tras la puesta de manifiesto de los aspectos más significativos de la situación de la música en la escuela a través de los grupos de discusión, las entrevistas han servido para matizar las diferentes concepciones que mueven las actuaciones de los docentes dentro de los contextos concretos. Estas concepciones, a pesar de presentar algunos rasgos comunes, están condicionadas por las vivencias propias de cada uno de los sujetos. Tener la oportunidad de profundizar en todos de los aspectos importantes que hemos encontrado ha sido fundamental para que este trabajo adquiriera la coherencia necesaria tanto descriptiva como interpretativamente.

La negociación del informe realizado sobre los grupos me ha ofrecido una gratificante sensación de seguridad. Al ir analizando y redactando me preguntaba, casi continuamente, si lo que escribía reflejaba la realidad de las escuelas. Siempre me acechaba el temor de que los diferentes filtros (el grupo de discusión, los referentes teóricos, mis propias percepciones) pudieran alterar significativamente la visión que se estaba ofreciendo del objeto de estudio. Sin embargo, tener la seguridad de que todo lo escrito debía pasar la prueba de la negociación individual me tranquilizaba y me permitía escribir con soltura. Mi compromiso ético me recordaba que lo peor que podía pasar era que algún participante no reconociera la realidad que yo estaba mostrando, y exigiera la modificación de alguna parte del informe. Como estaba contemplada esta posibilidad desde el diseño de la investigación y contaba con el tiempo necesario para corregir lo que hiciera falta hasta lograr la aprobación de los verdaderos protagonistas de este trabajo, el temor a equivocarme se disipaba.

La actitud colaboradora de todos y todas aumentaba mi confianza ayudándome a avanzar con paso firme en la redacción del informe.

La técnica de la entrevista ha adquirido en este trabajo un matiz singular. Realizar una entrevista negociadora, en profundidad, supone haber compartido previamente con el entrevistado situaciones de cierta "intimidad". En un primer momento, a través del grupo de discusión, el futuro entrevistado te ofrece una importante parte de su persona y de su experiencia, permitiendo al entrevistador "presenciar" su "actuación" en una discusión de grupo. El segundo acto de intimidad lo ofrece el entrevistador al proporcionar la ocasión al entrevistado de conocer toda la interpretación que de sus opiniones se han realizado.

Estos dos momentos previos hacen que la entrevista negociadora se produzca en unas condiciones que propician la comunicación fluida, garantizando el establecimiento del "raport" y facilitando el entendimiento. En este mismo sentido, el documento elaborado, el informe, ofrece la ocasión de concretar los temas a tocar en la entrevista, aportando un eficaz punto de partida para establecer el diálogo.

Esta situación relajada de comunicación ha dado como resultado la aclaración y el descubrimiento de algunos temas que, o bien permanecieron ocultos, o no se habían terminado de definir a través de los grupos. De manera esquemática vamos a señalar las aportaciones más destacadas que desde las entrevistas se han realizado a esta investigación:

- Desde el primer grupo de discusión, habíamos percibido a M2 como alguien que tímidamente proponía el desarrollo de un currículo de música que tenía la finalidad de educar a través de la música. Nos parecía que esta maestra se "menospreciaba" por esta razón. A través de la entrevista hemos podido constatar que su actitud educativa es producto del conocimiento de la legislación y de la aplicación de la misma. No se siente "inferior" sino que actúa en consecuencia a la

finalidad de la música en la etapa primaria propuesta por la LOGSE. A través de su discurso en el grupo de discusión, no pudimos percibir el conocimiento que ella posee de la legislación vigente.

- Al realizar el análisis pudimos apreciar una opinión por parte de los maestros noveles referida al escaso interés de cierto sector del profesorado con más años de experiencia hacia las mejoras en la Educación Musical. Se intuía que querían decir que se habían usado las habilitaciones para lograr ciertas mejoras en el concurso de traslados, y una vez logrados los objetivos particulares, el profesorado habilitado se mostraba poco luchador. A través de las entrevistas hemos podido constatar que esta apreciación no carece de fundamento. Se nos confirma, de boca de los interesados, de la veracidad de esta afirmación.
- Metodológicamente, para nosotros, el hecho de que un tema no se toque en el grupo de discusión, a pesar de ser introducido por la moderadora, indica el escaso interés de los participantes sobre ese aspecto concreto. Sin embargo una de nuestras entrevistadas nos ha hecho notar que esa interpretación puede no ser todo lo precisa que debiera.
- Hemos constatado que la formación del profesorado de música que ha accedido a la función docente a través de los cursos de habilitación es generalmente escasa. Esta apreciación también se había esbozado en los grupos de discusión y se ha terminado de definir gracias a la realización de las entrevistas negociadoras.
- Nos ha señalado una de las entrevistadas que el escaso interés del profesorado de música con muchos años de experiencia docente hacia la formación permanente viene condicionado por la rutina del trabajo dentro de la escuela. Este matiz no se había percibido desde los grupos de discusión.
- La idea de la descontextualización del repertorio que se usa para el desarrollo del currículo de música y la general desconexión de la música en la escuela con el contexto social del alumnado ha sido un tema refrendado desde todas las voces.
- Igualmente, hemos podido constatar desde las entrevistas que con una formación más actualizada, el profesorado de música podría abordar con mayor éxito la adecuación del currículo de música a la sociedad actual.
- Habíamos observado con extrañeza la falta de referencias de los maestros a sus propios gustos musicales. A través de las entrevistas nos hemos dado cuenta de que es poco habitual que los maestros de música "contagien" su entusiasmo por la música a sus alumnos.
- Aspectos como la valoración de la formación inicial del profesorado más joven y la repercusión de las fiestas escolares en el desarrollo de las clases había generado gran controversia entre los participantes. Gracias a la realización de las entrevistas han podido reflejarse muchos matices que sobre estos temas no se habían señalado.
- En el grupo de discusión, habíamos percibido poco acuerdo, por parte del profesorado, en relación a la selección de contenidos, el desarrollo de los mismos etc. Las entrevistas han confirmado este aspecto.
- Desde las entrevistas se ha constatado la poca valoración que la administración y el resto del profesorado otorgan a la Educación Musical.

- Hemos podido apreciar, además, los posibles "celos" del resto de los maestros ante unos compañeros que han conseguido en pocos años los destinos mas deseados.
- Se ha evidenciado, desde las entrevistas, que en los centros concertados las condiciones materiales para impartir la clase de música son más precarias que en los públicos, además de requerir la preparación de las celebraciones religiosas.

Quiero señalar, además, que la reflexión conjunta en los grupos unido la lectura del informe, provoca en los entrevistados una reflexión previa que favorece el proceso de explicitación de los temas que, de otra manera, permanecerían ocultos. Como investigadora, y tras haber tenido experiencia con entrevistas en mi trabajo de suficiencia investigadora, he podido constatar la gran diferencia entre los procesos de comunicación establecidos cuando la entrevista se realiza en las condiciones que hemos descrito.

Una última consideración de carácter más personal. Después de tantos meses escribiendo y reflexionando sobre la música en la escuela Primaria, después de analizar los documentos producidos en los grupos de discusión, las entrevistas han supuesto para mí una ocasión privilegiada de apoyo moral. Contar con el asentimiento de los participantes sobre mi trabajo ha sido tan gratificante como espero que sea el momento de la defensa de esta tesis.

CUARTA PARTE



REFLEXIONES FINALES

CAPÍTULO 13

A MODO DE CONCLUSIÓN

- 1. Introducción**
- 2. Reflexiones finales**
- 3. Perspectivas de investigación**
- 4. Aprendizajes del proceso**

1. Introducción

Tanto el objeto de nuestra investigación como los interrogantes épicos que nos han guiado durante todo el proceso, están referidos a las relaciones que se establecen entre los maestros y maestras de música con el marco social en el que desarrollan su labor docente. Hemos pretendido, desde este trabajo, dar respuesta a dos grandes cuestiones íntimamente relacionadas entre sí: las teorías implícitas del profesorado de música y el posicionamiento social que éstos adoptan. Estos ejes centrales se completan, necesariamente, con el estudio de los ámbitos de actuación que los materializan. El posicionamiento del profesorado se concreta en el desarrollo cotidiano de la labor docente y las teorías implícitas están, en gran medida, condicionadas por sus procesos formativos. Nos hemos centrado en las vivencias del profesorado, entendiendo que son profesionales reflexivos que median entre las aspiraciones del currículo y las demandas de la sociedad.

Quiero recordar que desde el inicio de la investigación nos estamos planteando las siguientes cuestiones: ¿Están teniendo en cuenta los maestros la realidad social en su trabajo? ¿Qué dificultades encuentran y cómo las viven? ¿Son las herramientas metodológicas y los planteamientos pedagógicos adecuados a nuestro tiempo? ¿Cuáles son los retos que el profesor de música vive en su práctica cotidiana? ¿Qué modelo docente se promueve desde la formación inicial? Los valores educativos de la música ¿están presentes en el trabajo de los profesores?

Desde la búsqueda de dar respuesta a la cuestión más general se concretaron en el inicio de la investigación una serie de preguntas relacionadas con los otros ejes de la investigación. Estas preguntas se refieren a los ámbitos que explican las teorías implícitas y que son, tanto la propia formación de la que parten, como los aspectos relacionados con la práctica docente, sin perder de vista los condicionamientos que se derivan de la sociedad.

Releyendo el informe de investigación, para redactar este capítulo, observo, cómo a lo largo del mismo se han ido dando respuesta a todos los interrogantes planteados, además de completarse con hallazgos nuevos, que van más allá de estas primeras cuestiones. También puedo constatar la riqueza de matices que la investigación ha aportado a las preguntas iniciales. Estas observaciones no las hago con la intención de justificar la eficacia o la validez de este estudio, pues estos términos, a lo largo del proceso de tesis, han dejado de tener significado para mí. El sentido de este trabajo se ha ido definiendo en la línea de iluminar, esbozar, señalar, destacar, etc., términos que indican el propósito que me ha guiado en todo momento, el propósito de ayudar a comprender mejor una realidad concreta a partir de las voces de los participantes y la propia visión del fenómeno.

En este momento me siento "un poco" obligada a cerrar el proceso de investigación con la redacción de unas "conclusiones" o "reflexiones finales a modo de conclusión" o "a modo de conclusiones" o como queramos llamarlo. Un poco obligada, entre comillas, porque por una parte siento que es lógico, después de este largo proceso, ofrecer al lector las respuestas que particularmente he encontrado a las preguntas formuladas inicialmente además de los otros hallazgos que he mencionado. Sin embargo, por otra parte, tengo la sensación de traicionar el propio espíritu de esta investigación ofreciendo unas respuestas elaboradas desde un trabajo que es público en su totalidad y que contiene en sí mismo las respuestas que en este capítulo voy a extraer. Estoy segura que, desde la lectura minuciosa de los informes, los lectores interesados encontrarán respuestas tanto a las preguntas formuladas como a muchas otras formulables. Respuestas válidas, interesantes, y seguramente tanto o más ricas que las que yo pueda ofrecer en este espacio.

Para ser honrada, tengo que decir que albergo un temor. No me gustaría que los lectores ojearan esta tesis yendo directamente a ver qué "conclusiones" ofrece, por eso siento cierta resistencia a redactarlas. Considero que lo verdaderamente interesante reside en que me acompañes a lo largo de los informes, y que a través de los mismos extraigas tus propias reflexiones y como mucho, las contrastes con éstas que yo ahora "tengo" que exponer. No te olvides, lector, de que mejorar la comprensión es un proceso reflexivo compartido. Este documento no tiene como objeto ofrecer una serie de sentencias finales, y se ha creado desde el convencimiento de que merece la pena explicitar, analizar e interpretar las vivencias de los protagonistas.

Aclaradas estas cuestiones preliminares procederé a presentar una serie de reflexiones finales surgidas tras la comparación y el contraste de los conceptos recogidos en el marco teórico con los resultados de los análisis tanto de los grupos de discusión como de las entrevistas negociadoras. Las ideas que voy a exponer no tienen un carácter definitivo ni exhaustivo, pero sí creo que pueden ser de utilidad para generar la reflexión que promueva cierto cambio en todos los que tenemos en nuestras manos la capacidad para mejorar la práctica.

2. Reflexiones finales

Queremos hacer una primera reflexión sobre las percepciones que el profesorado tiene acerca de la cultura institucional. Los maestros y maestras participantes en nuestro estudio valoran positivamente la inclusión de la música en el currículo de la Educación Primaria. Desde las voces más experimentadas se hace referencia a la diferencia que existe entre la situación actual y la anterior a los años noventa. Sin embargo encontramos en sus percepciones posturas diferentes. Por una parte, valoran la progresiva mejoría observada con el paso de los años, pero sin dejar de señalar los esfuerzos que han tenido que llevar a cabo para lograr estas mejoras. El hecho de existir en el currículo oficial, no ha garantizado un desarrollo del mismo acorde con las expectativas del profesorado, y se achaca a la administración haber creado unas

expectativas que se reflejan en los documentos oficiales pero que, en los niveles segundo y tercero de concreción curricular, carecen de las dotaciones mínimas para ser desarrolladas con dignidad. A pesar de los esfuerzos realizados, nuestros participantes, tienen el temor de que en un momento determinado, desde la legislación, el escaso espacio conquistado se vea reducido por razones políticas y económicas. Desde este ángulo las modificaciones que pretendía introducir la LOCE, se han vivido con inquietud. Nuestros maestros y maestras se consideran optimistas en sus apreciaciones, pero no dejan de señalar el poco interés que la Educación Musical ha tenido en los debates sobre la reforma educativa. Destacar la distancia que observamos en este punto entre ambos ámbitos culturales, podemos decir que la cultura institucional no está ofreciendo respuesta a las necesidades que le plantea la cultura experiencial.

Un segundo aspecto, que en este caso relaciona la cultura social y la académica, tiene que ver con la percepción que los participantes tienen de la propia valoración dentro de los centros como maestros especialistas. Ésta ha sido muy irregular. Algunos participantes se han expresado satisfechos y bien valorados, sin embargo otros consideran que el especialista de música es generalmente poco valorado. Las razones que alegan para explicar la escasa valoración son varias:

Por parte de los compañeros sienten que la música es considerada la asignatura más "maría". El profesorado de otras áreas no reconoce el valor formativo de la música, menospreciando la labor de los maestros especialistas. Sí es cierto que se perciben en algunos casos ciertas mejoras de actitud, pero han señalado la necesidad de realizar un esfuerzo en este sentido. También se han explicitado ciertos sentimientos de "envidia" por parte de los maestros y maestras generalistas hacia los compañeros que, por su especialización, han logrado las plazas deseadas en el concurso de traslados con mayor celeridad.

Por parte de la administración no se sienten valorados, aunque especifican que las autoridades educativas generalmente no valoran el trabajo de nadie, y sólo pretenden no tener problemas. Señalan, haber percibido cierta discriminación hacia la música por parte de la administración en la escasez del horario adjudicado, la irregular dotación de espacios y materiales en los centros y la falta de premura a la hora de cubrir las bajas que se producen en el área. Indican que en muchos casos la música acaba impartíendola cualquiera que pueda cantar una canción o poner un disco.

Curricularmente perciben una escasa valoración que ven reflejada en el horario y en la globalización que se hace con la plástica y la dramatización dentro del área de Educación Artística. Consideran, que la escasa valoración curricular se refleja en el espacio compartido que tiene el área dentro del boletín informativo de las calificaciones que se entrega a los padres. También nos dicen que en las reuniones de evaluación se ven obligados, en ocasiones, a calificar de forma benevolente a los alumnos que muestran un buen rendimiento en otras disciplinas.

De cara a los padres han apreciado una mejora en el interés que muestran hacia la Educación Musical. Algunos señalan que gracias a la inclusión de la música en el currículo de Primaria los padres han mostrado un mayor interés por la formación musical, comenzando a tomar iniciativas para iniciar a sus hijos en estudios musicales específicos. Otros maestros, sin embargo, no consideran que su labor incida en estas situaciones. El progresivo conocimiento del área y de la labor que los maestros y maestras realizan, ayuda a mejorar la valoración por parte de los padres. Se lamentan de que los padres suelen pedir información sobre el progreso de sus hijos en todas las materias menos en música. El escaso interés de los padres se refleja en las dificultades que suelen encontrar para que los alumnos aporten, con regularidad, el material necesario para desarrollar la clase de música.

La fiesta escolar se ha destacado como un tema controvertido que provoca situaciones dispares y percepciones divergentes. Por una parte ha sido valorada como un elemento de cohesión entre el aula de música y las familias, una vía de conectar las culturas académica y experiencial dentro de la escuela. Sin embargo, en otro sentido, se ha manifestado la disconformidad de los maestros y maestras al tener que dedicar demasiado tiempo a la preparación de estos eventos en detrimento del desarrollo del currículo. También han percibido discriminación por parte del resto de compañeros por sus relaciones con estos espacios festivos. No podemos dejar de señalar que tras estas percepciones contradictorias sobre un espacio, la fiesta, que es propio de una actividad lúdica como la música, se esconden unas concepciones academicistas tanto de la música como de la escuela. Unas concepciones que aumentan la distancia entre las culturas académica y experiencial del alumnado. Unas concepciones propias de una escuela y un aula de música que dan la espalda sistemáticamente a la sociedad en la que se desarrollan.

Sin embargo, nuestros participantes han señalado que a través de la Educación Musical se desarrollan valores que propician la socialización del alumnado. Han destacado las características particulares de una materia principalmente educativa, que potencia la interacción en el aula. Este factor de socialización, unido a las posibilidades de, a través de la Educación Musical, desarrollar las capacidades que favorecen otros aprendizajes, han sido los aspectos más destacados a la hora de justificar la importancia de la música en la formación del individuo. A pesar de este reconocimiento, nuestros participantes sienten la necesidad de alcanzar otro estatus dentro de la escuela, más cercano a las materias llamadas instrumentales. Evidentemente, y como se ha podido constatar a través de la lectura de los informes, estas percepciones no son compartidas al cien por cien por las maestras y maestros de este estudio, pero consideramos que son el reflejo de las situaciones contradictorias que viven los maestros y maestras de música en nuestra sociedad.

Desde los alumnos, nuestros participantes perciben una situación igualmente ambigua. Son conscientes de que los alumnos disfrutan de la clase de música, sin embargo las dificultades que los maestros encuentran a la hora

de evaluar y la poca valoración que dan los padres a esta materia, hace que los alumnos tengan actitudes de poco interés ante el trabajo en el área de música.

Los factores mencionados denotan para nuestros participantes la escasa valoración que la sociedad en general hace de su labor como maestros a pesar de los avances que han ido apreciando, y a pesar de indicar que, como personas, son bien aceptados dentro de los centros.

Nuestros maestros y maestras han señalado la importancia que, a nivel musical, tienen los medios de comunicación, haciendo constar que el papel de la música en la escuela debería tener al menos un desarrollo proporcional. Hemos recogido diferentes opiniones que indican la fuerte intencionalidad de los medios de comunicación y la importancia que en ellos juega la música. Para Maceda (1994) es a través de la educación como se puede lograr que cada persona construya un discurso capaz de dar sentido a las imágenes y a los fragmentos conceptuales con los que nos inundan los medios. Sin embargo la escuela, que parece no haber renovado sus viejos paradigmas, sigue rezagada en su intervención sobre el más importante agente moldeador de los individuos: la cultura mediática. Ésta cultura mediática, en opinión de Porta (2001) impregna el conjunto de la sociedad contemporánea y a través de la música y la imagen rompe las barreras tradicionales creando un discurso con una fuerte intencionalidad que forma opinión e invita a la acción, manifestando posturas con claro sesgo ideológico y pragmático.

Sin embargo, tanto desde el análisis de los grupos de discusión como desde las posteriores entrevistas negociadoras, hemos podido constatar la gran distancia que existe entre estos dos ámbitos. Podemos afirmar que la clase de música vive de espaldas a los fenómenos musicales que el alumnado consume a través de los medios de comunicación. Aunque nuestros participantes realizan una reflexión crítica sobre el poder mediático, reconocen no prestar la suficiente atención a los fenómenos musicales que los medios de comunicación ofrecen a sus alumnos. Nuevamente nos encontremos ante un desacuerdo entre distintos ámbitos culturales. En este caso la cultura académica no está siendo capaz de dar respuesta a las demandas de una sociedad que ha cambiado con mayor celeridad que las instituciones escolares.

Varias son las razones que ellos alegan o que nosotros deducimos de sus palabras. En un principio, consideran que la escasez de horario les obliga a seleccionar los contenidos que pueden trabajar en el aula. También alegan no querer ofrecer al alumnado "más de lo mismo" aprovechando la clase de música para ofrecer al alumnado la posibilidad de conocer música de "calidad". Otra de las razones que encuentran es la "necesidad" de desarrollar contenidos de tipo procedimental. Por nuestra parte queremos decir que entrevemos el predominio de la ideología del arte como autónomo y que la jerarquización de los estilos musicales subyace en la selección de contenidos.

Hemos notado cierta desorientación y falta de acuerdo en cuanto a la concepción de las finalidades de la Educación Musical en la etapa primaria. Los

maestros y maestras con más años de experiencia, que no han sido formados a través de los planes de estudios surgidos de la LOGSE, hacen una referencia constante a espacios formativos con finalidades diferentes a los de la escuela. La presencia de las concepciones sobre la Educación Musical propias de otros ámbitos formativos (Conservatorios, Escuelas de Música) confunde a los participantes. La finalidad de la música en primaria no está del todo clara y su interpretación está mediada por concepciones obsoletas de la Educación Musical.

Estas concepciones operan en la selección de los contenidos a desarrollar, prevaleciendo los valores hegemónicos de unas músicas sobre otras. Sienten que es necesario luchar contra las ideas preconcebidas para comprender el objetivo educativo que deben buscar desde la escuela. Nuestros maestros y maestras se debaten en el dilema de conciliar dos concepciones previas implícitas en su pensamiento: por una parte la larga tradición de especialización y profesionalización de la música en nuestra cultura, concebida como algo ajeno a la mayoría y destinada al uso y disfrute de unos pocos elegidos; este aspecto les inclina a pretender lograr en la escuela unos objetivos excesivamente exigentes, o por el contrario, a evitar de forma drástica la consecución de otros objetivos más acordes con las finalidades educativas de la etapa. En el otro extremo son conscientes de los valores formativos de la Educación Musical, y de la oportunidad educativa que puede suponer la participación regular en actividades musicales.

Podemos decir que los maestros de música en Educación Primaria viven un conflicto: por una parte los conceptos heredados del pasado, por otra las referencias educativo-musicales lejanas a nuestro contexto inmediato y que pretenden ser importadas con escasa reflexión, y por último, pero no por ello menos importante, la realidad escolar en la que tienen que desarrollar un currículo acorde con las demandas de nuestro tiempo. La falta de modelos y de espacios de reflexión dificultan la tarea de encontrar las formas de realizar lo que los documentos oficiales indican. Parecen tener claro lo que no debe ser la música en la etapa primaria, sin embargo desconocen lo que realmente debe ser, y carecen de mecanismos para comprenderlo.

La confusión curricular se explicita también en la definición de objetivos. Confunden sistemáticamente los objetivos con las finalidades, y cuando hablan de selección de contenidos no tiene presente los objetivos que persiguen. Estas confusiones les llevan a reclamar la necesidad de conseguir entre ellos un acuerdo mínimo que permita el desarrollo de un currículo coherente y que articule los aspectos lúdicos y los formativos a través del conocimiento y el desarrollo de contenidos que formen parte de nuestras experiencias musicales.

En nuestra investigación hemos podido constatar las dificultades que encuentra el profesorado para la selección de los contenidos. A la hora de la práctica esta selección va a estar en función de las condiciones materiales de cada centro (poco adecuadas en demasiados casos) y desvinculadas generalmente de los objetivos educativos que el profesorado está empezando a

vislumbrar. Implícitamente predominan concepciones ideológicas generadas por la jerarquización de los estilos musicales, aunque tenemos que decir que el profesorado formado más recientemente comienza a intentar alejarse de estas concepciones. Los maestros y maestras en ejercicio, en nuestro contexto, no están teniendo en cuenta la realidad sonora de nuestra sociedad. Una realidad sonora, generada por las impresionantes dimensiones de la globalización y creada por los medios de comunicación.

Un aspecto que nos ha llamado poderosamente la atención, ha sido la circunstancia de que en ninguno de los casos los participantes han hecho referencia a las músicas que para ellos han sido significativas, que solamente una maestra ha señalado la influencia de sus propias vivencias musicales a la hora de escoger el repertorio necesario para desarrollar los contenidos escogidos. La cultura experiencial de los maestros y maestras, generalmente, se queda fuera del aula para dejar el espacio a ciertos conceptos de la cultura crítica instalados en el pensamiento del profesorado con escasa reflexión. Tampoco hemos encontrado referencias a la necesidad de formar al alumnado para que sea crítico dentro de una sociedad que le ofrece continuamente productos musicales en función de un mercado que produce beneficios millonarios para unos pocos. Tampoco se ofrecen criterios al alumnado para distinguir los usos persuasivos de la música en la publicidad o en otros ámbitos de la vida.

La evaluación se ha señalado como un espacio conflictivo. Para nuestros participantes el reflejo de los criterios educativos a la hora de evaluar supone una pérdida de credibilidad ante el alumnado y ante los padres. Nuestros maestros dan importancia a la evaluación del "comportamiento" como reflejo de la actitud del alumnado ante su propia formación. Sin embargo, nos señalan que desde esta perspectiva no logran la consideración que desean por parte de los diferentes grupos que conviven en la escuela. Desde las percepciones que los participantes nos ofrecen sobre la evaluación, podemos apreciar el interés que tienen por hacer que la Educación Musical se parezca a otras materias de carácter instrumental y con un reconocido prestigio dentro de la institución escolar. El profesorado de música busca la manera de adquirir prestigio para la Educación Musical asimilando ciertos hábitos que se usan con frecuencia en estas materias. Unos hábitos que no reflejan precisamente las tendencias educativas más innovadoras. Pretenden realizar una evaluación donde lo que cuenta es la calificación final, no la reflexión sobre el proceso, sienten interés por ajustarse a las directrices de un libro de texto, en lugar de elaborar materiales propios y acordes con el contexto concreto y abogan por aplicar una programación estricta. Nos parece que hay entre el profesorado una tendencia a "imitar" en lugar de "innovar". Consideramos que sería necesario aprovechar las posibilidades educativas de la materia, para iniciar un proceso de cambio que puede favorecer una mayor integración de las diferentes culturas que conviven en la escuela.

En cuanto a los valores educativos que se pueden desarrollar en el aula de música, ha quedado claro, a través del análisis de los discursos, que para

nuestros participantes la clase de música representa un espacio propicio para desarrollar aspectos del currículo que desde otros ámbitos es más difícil trabajar. A pesar de la confusión que desde la formulación de objetivos hemos observado, en el trabajo cotidiano de las maestras y maestros de música se otorga cierta importancia a los valores educativos de la Educación Musical. Consideramos, sin embargo, que es necesario iniciar un espacio de reflexión para sistematizar la selección de los contenidos en función del desarrollo de valores encaminados a la formación de un alumnado reflexivo y crítico, que sea capaz de afrontar los retos que desde la sociedad se están demandando. Hemos notado una carencia de intenciones y acciones específicas destinadas a proporcionar a los alumnos elementos de juicio que les permitan valorar y seleccionar los productos musicales que los medios de comunicación les ofrecen.

En nuestros interrogantes teníamos presente la necesidad de conocer las valoraciones que los maestros y maestras hacen de la formación recibida. Tenemos que señalar que este tema ha sido tratado con una profundidad que nos ha sorprendido gratamente. El estudio se ha visto muy enriquecido gracias al interés que los maestros noveles han mostrado por describir sus experiencias formativas.

Hemos podido constatar que para los maestros en ejercicio con larga experiencia docente anterior a su habilitación como especialista, las diferencias formativas han dejado de tener importancia, y dan por supuesta la adecuación de la propia formación. Para el profesorado que participa en el primer grupo de discusión, la formación recibida no parece ser cuestionable. Desde todas las posturas se refrenda la idea de la adecuación de la formación con la que cuentan en este momento para realizar las tareas que exige la Educación Musical en la escuela primaria. Sin embargo, desde las entrevistas se ha matizado que esta formación, aunque no se cuestiona, ha sido realmente escasa.

Desde el grupo de profesores con menos de cinco años de experiencia, la valoración de la propia formación inicial se presenta como un tema de gran interés. Consideran que la duración de los estudios debería elevarse al menos a cuatro años, y señalan las dificultades que encuentran a lo largo de los estudios por compartir las aulas con compañeros con nula formación musical. Los maestros noveles indican que la finalidad de la formación inicial debe estar referida a formar educadores musicales, no músicos profesionales, parece ser que en ocasiones este particular se olvida; y están en absoluto acuerdo cuando señalan que la formación que han recibido está muy lejos de adecuarse a la realidad educativa que se encuentran al enfrentarse con la práctica docente. Desde el profesorado más joven y formado a través de los mecanismos creados específicamente para formar maestros de música, la formación inicial es cuestionada profundamente. La valoración que de ella hacen es muy irregular, pareciendo señalar un progresivo deterioro de la misma a lo largo de los años, las promociones más recientes se muestran más críticas señalando la escasa

atención que desde los estudios se dedica a la didáctica específica, el estudio de las metodologías musicales y a la evaluación.

Los maestros y maestras formados a través de los estudios de la Diplomatura de Magisterio han señalado la falta de una formación que relacione la teoría con la práctica educativa, una formación que les hubiera hecho sentirse más seguros en el momento de la acción, evidenciando una vez más las distancias que se marcan entre las diferentes culturas que se cruzan en la escuela. En general hemos percibido que lo que estaban realmente demandando se refería a completar una formación en didáctica específica que se había quedado a medio camino, la mayoría de las veces para favorecer una formación musical enfocada desde un punto de vista demasiado técnico. Desde las entrevistas, los maestros con más años de experiencia, han ratificado la necesidad de actualizar la formación del maestro de música con objeto de adquirir las herramientas que permitan abordar con mayor éxito la adecuación del currículo de música a las demandas sociales de la actualidad.

Hemos encontrado dos visiones divergentes de la formación continua. De un lado, desde el profesorado más joven y desde el marco teórico, se solicita una formación que provoque la reflexión del profesorado y ayude a conectar la práctica docente con las demandas de la sociedad. En el otro extremo, nos encontramos con un grupo de profesores que están pidiendo materiales organizados para aplicar directamente en el aula. Se constata el escaso interés del profesorado habilitado hacia la formación permanente. Dos han sido los motivos que se han esbozado desde este estudio. Por una parte, que el escaso interés del profesorado de música con muchos años de experiencia docente hacia la formación permanente viene condicionado por la rutina del trabajo dentro de la escuela. Por otra, la afirmación de que en demasiadas ocasiones las habilitaciones han sido utilizadas para lograr mejoras en los concursos de traslados, dando lugar a que la ocupación de las plazas de especialistas esté en manos de un profesorado poco motivado para la mejora de la Educación Musical en la escuela primaria. El profesorado con larga experiencia docente, que ha accedido a los puestos de especialista no suele cuestionarse su formación que, aunque escasa, cubre las reducidas expectativas que ellos tienen para la Educación Musical en la escuela. Por este motivo, creemos que sus demandas de formación continua se limitan a pedir materiales listos para aplicar en la clase.

Las dimensiones de la soledad del maestro especialista a la hora de desarrollar su labor docente, se nos han revelado más amplias de lo que habíamos conocido anteriormente a la realización de este estudio. Los trabajos realizados por Barniol (1999) y Carbajo (2003) señalaban las dificultades que los docentes de música tenían al formar parte de departamentos unipersonales dentro de los centros. A través de las vivencias de nuestros participantes, hemos podido constatar que la soledad del maestro de música va más allá de la que vive en el aula. Nuestros maestros no han logrado establecer entre ellos los vínculos necesarios para articular acciones corporativas que mejoren sus condiciones. Se han definido como un colectivo desunido y desorientado.

Podemos decir que la situación social de los maestros y maestras de música en la escuela primaria, dista mucho de ser satisfactoria, a pesar de valorar positivamente los retos conseguidos en los últimos años. El papel de mediador cultural que podría ejercer el maestro de música dentro de la escuela, no se está desarrollando con eficacia por múltiples motivos. La Educación Musical en nuestro contexto, necesita iniciar un proceso de reflexión profunda. Los responsables directos de la cultura crítica, investigadores y profesorado universitario deben de mirar la realidad tanto de la escuela como de la sociedad, para servir de vínculo entre ambas y preparar el camino de acercamiento que los maestros y maestras están demandando.

3. Prospectivas de investigación

Intentando señalar las posibles líneas de investigación que se abren a partir del estudio realizado, entendemos que nuestro trabajo ha tomado el testigo de las recomendaciones realizadas por Rodríguez (2001) que, tras analizar la Educación Musical en los Proyectos Curriculares de Educación Primaria señala la necesidad de hacer explícitos los mecanismos que operan en las aulas de Música de nuestros centros educativos. Consideramos que esta investigación ha dado un paso más en la línea de iluminar una realidad poco estudiada en nuestro contexto, dando a conocer las intenciones implícitas del profesorado. Coincidimos con el citado autor en la necesidad de abrir una línea de investigación para profundizar en la evaluación en el aula de música. Además de los problemas del lenguaje (Rodríguez 2001), hemos podido constatar las dificultades que los maestros y maestras encuentran para llevar a cabo el proceso de evaluación, y el desconocimiento que han manifestado de los mecanismos necesarios para evaluar los procesos educativos en música.

Otra línea señalada por Rodríguez (2001) indica la necesidad de investigar sobre los contextos musicales del alumnado. A partir de nuestro trabajo esta línea se redefine en tres espacios concretos: en primer lugar es necesario conocer las trayectorias musicales de los alumnos que optan por realizar los estudios de magisterio en tanto a futuros responsables de la formación musical de la población. En este sentido se ha realizado un estudio que define el perfil musical de los alumnos de magisterio, incidiendo en la trayectoria educativa (Alonso, 2004). Plantamos la necesidad de completar este tipo de estudios con otros que hagan explícitas no sólo las trayectorias musicales en la escuela, sino también la relación de éstas con las vivencias musicales fuera de las mismas. Las vivencias musicales del profesorado de Educación Musical a lo largo de sus vidas, relacionándolas con lo que ofrecen a sus alumnos en el aula sería el segundo aspecto concreto a investigar. También consideramos necesario profundizar en el conocimiento del alumnado, que en última instancia es el actor de todas las actuaciones que se realizan en la escuela, y que no siempre es tenido en cuenta. Descubrir las vivencias musicales de los escolares, sus intereses, su forma de relacionarse con la música.

Trascurridos más de diez años de la inclusión de la Educación Musical en el Currículo de Primaria, hemos podido constatar la incompleta adecuación de espacios y materiales dentro de los centros. Sería necesario realizar un estudio que especificara la realidad concreta de las dotaciones de las aulas de música en nuestra Comunidad Autónoma.

Igualmente, una vez estudiadas las concepciones implícitas de las maestras y maestros de Educación Musical se impone la necesidad de analizar y estudiar las concreciones que estas teorías tienen en la práctica real de aula. Es necesario iniciar un trabajo de indagación sistemática que, a través del trabajo colaborativo entre el profesorado y los investigadores, permita conocer las realidades de nuestras aulas. Una indagación que ponga de manifiesto las contradicciones culturales que se viven en la clase de música.

Desde todos los estudios sobre formación del profesorado de Educación Musical que hemos consultado, se demanda una necesidad de reflexionar sobre los planes de estudios. Concretamente queremos incidir en nuestro interés por conocer hasta qué punto las herramientas de música y didáctica de la música, que se ofrecen a los futuros maestros, son de utilidad para el desarrollo de un currículo de música acorde con la sociedad de nuestro tiempo. Desde este trabajo hemos podido saber que los maestros y maestras de Educación Musical, de forma general, no están desarrollando un currículo de música que cubra las demandas de la sociedad mediática. Nuestros maestros, inician sus acciones desde concepciones musicales que limitan el papel de la música al desarrollo de ciertas capacidades instrumentales y a la difusión del patrimonio musical culto occidental. Hemos sabido, también, que desde la propia formación inicial, no han recibido los conocimientos que les permitan desarrollar un currículo que se adapte a las demandas de la sociedad. En un momento histórico, marcado por la reforma de los planes de estudios para la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, se revela urgente iniciar un proceso de reflexión serio sobre los conocimientos musicales que son verdaderamente útiles para la docencia de la música en la etapa primaria. El profesorado universitario es responsable de ofrecer a los futuros maestros y maestras una formación que les conecte con los contextos "reales" en que van a desarrollar su docencia.

Pero sobre todo hemos percibido la necesidad urgente de dotar de coherencia y de unidad la investigación en Didáctica de la Expresión Musical en nuestro contexto. Tras revisar los trabajos realizados percibimos la desconexión que se produce entre estos. Además hemos constatado el interés de los maestros y maestras en iniciar un proceso de unión profesional. Consideramos que es nuestra obligación, como profesores universitarios, realizar una seria revisión de las teorías implícitas que motivan nuestra labor docente para comprender si están dando respuesta a las demandas de la sociedad. Considero que sólo desde una sana autocrítica podremos iniciar un proceso de unidad, coherencia y mejora.

4. Aprendizajes del proceso

A lo largo de este trabajo he procurado informar detalladamente de cada uno de los dilemas y de cada una de las decisiones que se han tomado en el proceso de elaboración de esta tesis. A pesar de haber sido bastante explícita me gustaría, en este último espacio, ofrecer a los lectores algunas reflexiones sobre las vivencias durante el proceso de tesis con la intención de plasmarlas por escrito y facilitar el camino a los investigadores futuros.

Ya he contado en mi historia de vida las dificultades que encontré para **decidir el objeto de investigación** de esta tesis. Este estudio ha sido la tercera opción que barajé en el momento de la decisión. Una vez superados los momentos de incertidumbre, quiero señalar que este periodo agitado, para tomar la decisión sobre el tema de esta tesis, ha sido altamente enriquecedor. En primer lugar me alegro de haber tenido la valentía de abandonar un campo de investigación que ya me era conocido: el ámbito de los Conservatorios de Música donde realicé mi proyecto de investigación tutelada, para adentrarme en un espacio que, como investigadora, era nuevo para mí. La segunda opción barajada, que también se descartó, llegó a materializarse en la realización completa de un proyecto de tesis elaborado durante los meses de Octubre y Noviembre de 2003. Pretendíamos definir el perfil del alumnado que accede a los estudios de Magisterio en la especialidad de Educación Musical para identificar sus expectativas profesionales y conocer el modelo pedagógico al que aspiran. Desarrolladas las preguntas previas, definido el objeto de estudio, explicitados los interrogantes de investigación, seleccionadas las técnicas de recogida de información, definido el contexto..., en definitiva este proyecto de tesis está esperando un doctorando con interés para llevarlo a cabo. Ahora ante el compromiso de redactar este espacio, y relejendo mi diario de investigación me doy cuenta del gran aprendizaje que supuso para mí reflexionar sobre dos opciones a pesar de la incertidumbre que esto provoca. Comparando los dos proyectos me doy cuenta cómo mi interés como investigadora se concreta en ambos proyectos en dos aspectos muy concretos: el profesorado de primaria y sus teorías implícitas.

Este primer proyecto me ayudó a ser capaz de concretar lo que de verdad debía ser un objeto de investigación y a huir de la tentación de abarcar para una tesis un proyecto de dimensiones desmesuradas. En la realización de mi segundo proyecto de tesis fui capaz de encontrar los límites adecuados para desarrollar un trabajo acorde con mis propias posibilidades. Fue tan largo el periodo de incertidumbre, hasta iniciar el desarrollo de este proyecto, que en los documentos de mi ordenador aparece como "otro proyecto de tesis" parecía que me había acostumbrado a estar dentro de esta incertidumbre, de reflexionar y realizar proyectos de tesis doctoral.

A pesar de todo no fue un tiempo muerto o perdido para este trabajo. El objeto de estudio: el profesorado de música en la etapa primaria, y el interés por conocer sus teorías implícitas coincidían, por lo que las búsquedas

bibliográficas eran útiles en ambos casos, y la metodología a seguir era coincidente.

Quiero señalar que siempre tuve claro que quería conocer las teorías implícitas. Por mi personalidad me he sentido muy cómoda con las técnicas de recogida de datos conversacionales. Ya había tenido experiencia con entrevistas y estaba ansiosa por experimentar con los grupos de discusión. El contacto humano es para mí fundamental, y la investigación desde este enfoque me ofrece una ocasión de disfrutar del conocimiento del otro.

Desde este momento ya podemos extraer un consejo para futuros doctorandos: NUNCA, bajo ningún concepto, abordéis un proyecto de tesis doctoral que no esté en absoluta concordancia con vuestra propia personalidad y con vuestros intereses más profundos. La cantidad de esfuerzo y tiempo que hay que dedicar a un trabajo de tesis es tan grande que se necesita estar absolutamente apasionado para llevarla a cabo.

Por fin se definió completamente el proyecto y comenzamos a trabajar en las búsquedas bibliográficas, completando la formación metodológica, asistiendo a cursos etc. En este punto quiero destacar la importancia, a nivel operativo, de que **el doctorando tenga claro un calendario de realización** de las diferentes etapas del trabajo. Teniendo presentes las propias necesidades, el ritmo de trabajo y de vida, recomiendo a las personas que inicien su tesis marcar unos plazos en colaboración con sus directores. Los directores conocen la dificultad que encierra cada momento del trabajo y el doctorando es consciente de sus propias limitaciones, por lo tanto, si planean un cronograma en conjunto, habrán marcado las pautas que permitan desarrollar la labor investigadora con eficacia y si demasiados "agobios".

Entre mis directores y yo, una vez fijado el cronograma de la tesis, estuvimos reflexionando sobre el enfoque que pretendíamos dar a nuestro marco teórico. Compartíamos una visión, tanto de la escuela como de la música, como un espacio de encuentro cultural. Habíamos hablado en diferentes ocasiones de la desconexión que se producía entre la música en general y la música en la escuela. Tras haber estudiado las vivencias y las expectativas de los padres y los alumnos en los primeros contactos con el Conservatorio Elemental (Reyes 2003), teníamos la necesidad de reflejar las contradicciones encontradas entre los ámbitos experienciales y académicos del alumnado. Por otra parte encuentro en mi **diario de investigación**, diferentes reflexiones realizadas a partir de la lectura de la bibliografía consultada que ponen de manifiesto la distancia que observo entre los diferentes espacios educativos y la sociedad en la que viven. A continuación ofrezco algunas de las frases que en aquel momento escribí:

"Por una parte la formación musical se vivía como algo elitista, altamente tecnificado y reservada a unos pocos privilegiados. Sin embargo la imagen del músico profesional se contemplaba con una escasa profesionalización. Una profesión desprestigiada y carente de salidas dignas. La actitud de la sociedad española en el momento de la implantación de la LOGSE era esquizofrénica."

(Diario de investigación 8-2-04)

"En la bibliografía consultada detecto una serie de tópicos incipientes que revelan las profundas contradicciones de la Educación Musical, que se está impartiendo de espaldas al contexto y sin cuestionar sus bases epistemológicas."

(Diario de investigación 8-2-04)

"Se aprecia continuamente la hegemonía de la música de tradición culta en el discurso educativo. Se miran todas las actividades musicales desde la perspectiva académico-tecnicista."

(Diario de investigación 12-2-04)

Al hilo de esto, otra recomendación para navegantes, el diario de investigación se convierte en una herramienta de gran utilidad para no perderte como investigador. Va a ir reflejando la evolución que sufren tus pensamientos, los conocimientos que vas adquiriendo, reflejará los dilemas metodológicos y las decisiones que adoptas en cada momento y te ayudará a comprender tu propia evolución como investigadora o investigador.

En fin, que después de varias conversaciones, de muchas lecturas y de bastante reflexión decidimos abordar la construcción de nuestro marco teórico partiendo de la concepción de la escuela como un cruce de culturas donde la música puede jugar un papel fundamental. Un montón de esquemas previos, varios borradores de materiales desorganizados, diferentes correcciones por parte de los directores, en definitiva un largo proceso de elaboración que dio como resultado el trabajo que aquí se presenta. Quiero señalar que en algunas ocasiones ha sido especialmente difícil acceder a trabajos de investigación inéditos de algunos compañeros (tesis doctorales), tras ponernos en contacto con los autores o bien recibimos negativas o bien la llamada por respuesta. Aprovecho este momento para hacer un llamamiento a los investigadores en Educación Musical a ser generosos con nuestro trabajo y posibilitar la comunicación que enriquezca nuestro progreso en el conocimiento. No nos pase lo que en esta tesis cuentan los maestros de música: cada uno a lo suyo...

Volviendo al relato de mi propio proceso. **El esquema general de la tesis fue evolucionando con el tiempo.** Nunca pensé en los primeros momentos que sería así, como ha resultado. Me gusta, porque me da la sensación de que ha sido un trabajo vivo. Un trabajo que ha ido pidiendo desde su propia evolución los caminos que necesitaba seguir. Tengo en mi diario muchas posibilidades de esquemas que han ido cambiando poco a poco. A

finales de Julio de 2004 tengo una idea clara del marco teórico, he estudiado en profundidad las técnicas de recogida de datos y hemos decidido elaborar un esquema del trabajo donde prescindimos del tradicional marco metodológico para optar por una redacción que combine la explicación de los procedimientos con la experiencia concreta de esta investigación.

Quiero señalar en este momento mis dificultades con **el tipo de lenguaje** que he usado en la redacción de este trabajo. En otro espacio (capítulo 12, entrevista 5) a petición de una maestra reflexiono acerca del lenguaje y señalo algunas dificultades. En primer lugar quiero aclarar que ahora, cuando uso el plural, me refiero directamente a las personas que hemos realizado este trabajo, mis directoras, mi director y yo. Verdaderamente, la mayor parte del tiempo, por no decir todo, he sentido que este trabajo nos pertenecía a todos gracias a la gran implicación que como directores y amigos han tenido en mi proceso. Sí es cierto, que algunos momentos del trabajo, los he sentido como algo muy personal, por ejemplo, mi relación con los participantes o la descripción de algunas experiencias. Por tanto el uso del plural y del singular en ocasiones es debido a esta circunstancia. Voy a recordar, como ya comenté, que tenía la intención de redactar de una manera más libre y que no he sido capaz de romper todas las ataduras academicistas que se reflejan en el lenguaje. Explicaré las razones que me han llevado a vivir este dilema.

En la pasada primavera (2004) asistí a una charla dictada por el profesor Sicilia donde se reflexionó sobre la redacción de los informes de investigación. En esta charla, se enfocaban los informes como un espacio comunicativo que tenía como objeto convencer al lector. Comprendí que desde la forma narrativa del informe se podían cumplir una serie de **criterios de "calidad" que parten del investigador** y me propuse cumplirlos. He procurado que en el informe se comprenda la experiencia vivida en la realización de los grupos de discusión y en las entrevistas. Pretendía dar una imagen coherente y entendible de las distintas partes. He procurado ser innovadora en la presentación de la historia y del análisis. He procurado aportar la comprensión del interior de las personas además de representar el mundo social donde se movían los participantes. He mostrado mis propias reflexiones aportando además mi historia de vida. He intentado en todo momento que sea artística, entretenida y comprensible para el lector medio.

Soy consciente de que en muchos momentos no he logrado la soltura comunicativa que perseguía y que desde mi momento de "aprendiz" no he sido capaz de romper algunos prejuicios implícitos en el lenguaje académico. Pero reconozco que he sido lo suficientemente valiente para romper con algunos de los mitos que dificultan la comunicación en el ambiente universitario. Espero que este intento sirva de precedente para que otros doctorandos mejoren los procesos de comunicación entre los investigadores y la sociedad. Para mí ha sido gratificante recibir la respuesta de los participantes cuando expresaron lo ameno que les resultó leer el informe que había redactado.

Una última aclaración en lo que al lenguaje se refiere. El uso del género en este trabajo responde a una intención concreta. Como se ha podido apreciar a lo largo de la lectura, uso el género masculino ó la combinación de masculino y femenino de forma arbitraria. Este uso responde a una necesidad de romper con dos estereotipos. Por una parte, desde mi compromiso político, soy consciente de la necesidad de realizar un esfuerzo explícito para erradicar las discriminaciones sexistas del lenguaje evitando los usos del genérico. Por otra parte quiero realizar un pequeño homenaje a una sociedad que progresivamente va mejorando en la igualdad entro los sexos. Por tanto elijo esta forma de expresión mixta para expresar mi libertad como mujer en armonía con mi condición femenina y con mi pertenencia a la especie humana.

La **opción metodológica** de este trabajo no nos ha ofrecido ninguna duda. Teníamos claro desde el principio que nuestro interés de investigación requería de una aproximación desde la perspectiva cualitativa. Este asunto ha quedado bastante claro a lo largo del estudio. Voy a hacer una precisión. Hemos procurado en todo momento ser coherentes con la opción metodológica elegida. Es decir, hemos intentado desterrar algunos conceptos que permanecen en otros trabajos denominados cualitativos. Conceptos como credibilidad, triangulación o transferibilidad han sido evitados conscientemente.

Las herramientas de recogida de información han resultado coherentes para el desarrollo de la tesis. A través del estudio he ido reflexionando sobre mi experiencia con su uso, pero quiero destacar algunos aspectos en este espacio. El grupo de discusión me ha parecido una herramienta que aporta una gran riqueza. Ya he comentado que, en un principio, y a pesar de haber leído la bibliografía pertinente, me acechaba la duda de si la información obtenida por este método podría ser realmente suficiente y significativa. Sin embargo he podido comprobar la gran riqueza que entraña el desarrollo de las discusiones de grupo. Me pareció exagerada la comparación que hacía López Doblas (2000) entre el grupo de discusión y un análisis clínico. He podido comprobar lo acertado de esta comparación, realmente el análisis exhaustivo de un grupo de discusión puede ofrecer una visión muy completa de un grupo social. El grupo de discusión me ha proporcionado la posibilidad de enfocar el análisis de los mismos datos desde muchos ángulos diferentes, por lo que las posibilidades interpretativas se han multiplicado. El enfoque de las entrevistas teniendo como base la negociación del informe de los grupos, ha proporcionado una oportunidad de diálogo que ha propiciado la expresión de pensamientos y el intercambio de ideas. Éste ha sido uno de los momentos más gratificantes del proceso. El contacto directo con cada uno de los participantes y sus puntualizaciones sobre el trabajo realizado han dotado de sentido al esfuerzo que había realizado hasta ese momento. Tanto el grupo como la entrevista, y sobre todo la combinación de ambos nos han proporcionado (a los participantes y a mí) una ocasión privilegiada de "hablar para pensar".

Quisiera señalar algunos detalles que, a través de la experiencia, pienso que se podrían mejorar. Es necesario seleccionar algún participante de más,

para que, en caso de fallar alguno de ellos, no se produzca ningún sesgo. En nuestro caso, el primer grupo quedó desequilibrado en cuanto al género, al no presentarse tres participantes masculinos. También sería oportuno realizar una llamada de teléfono para confirmar la asistencia, de esta forma se evitan las tensiones de última hora y las sorpresas provocadas por las ausencias de última hora. Con referencia a la moderación de los grupos, quiero recordar que es necesario moderar la reunión con objeto de evitar la excesiva participación de alguno de los miembros. En mi caso, durante el desarrollo del primer grupo, siento que debí evitar el exceso de participación de M4 y en el segundo, hubiera sido conveniente animar a H4 a una mayor participación.

El modelo de **análisis/informe** ha sido de gran utilidad para ir relatando con detalle todos los pasos que hemos seguido. No fue fácil tomar esta decisión. Había revisado muchas tesis doctorales y casi todas respondían a un esquema común. En principio sentí temor de no ser capaz de cubrir las expectativas que me había planteado al adoptar este formato. Sin embargo, como había surgido de una profunda reflexión, y respondía a las necesidades internas de este estudio ha ido evolucionando a medida que se concretaban los diferentes pasos del análisis y se iban, progresivamente, delimitando las teorías emergentes.

El programa Nudist Vivo se ha revelado en este trabajo como una herramienta de inestimable ayuda. La organización de la información, la facilidad que ofrece de tener presente en cualquier momento los diferentes documentos y todas las relaciones que hemos ido estableciendo entre ellos a través de los diferentes pasos del análisis, las posibilidades de comparar la información, etc. Todos los usos que hemos realizado del programa se han descrito minuciosamente a través del informe. Quiero destacar la utilidad de categorizar el marco teórico. Algunos investigadores consideran que el uso del programa informático puede condicionar al investigador. Nada más lejos de la realidad. Desde este estudio hemos podido comprobar cómo el uso del programa ha estado siempre al servicio de mis necesidades y de las demandas de la investigación. En ocasiones he buscado estrategias de uso del programa que desconocía para cubrir un interés del análisis, en otras ocasiones, las estrategias conocidas se ha descartado por no ser de utilidad a unos propósitos concretos. Estoy segura de que sin la ayuda informática hubiera sido imposible realizar la cantidad de comparaciones entre la información obtenida que se han presentado en este trabajo.

Una última palabra de agradecimiento a los participantes por haber facilitado en todo momento mi trabajo, por su amabilidad y por su disponibilidad. Han sido un grupo muy heterogéneo que ha reflejado ampliamente las diferentes posibilidades de perfiles que podemos encontrar de forma general en nuestras escuelas primarias.

BIBLIOGRAFÍA



BIBLIOGRAFÍA

- 1. Referencias bibliográficas**
- 2. Legislación utilizada**

1. Referencias bibliográficas

- ABELLO, A. (2005). "Sí a la música". En *Música y Educación*, nº 61, pp. 122-124.
- ADELL, J. E. (1997). "La música popular contemporánea y la construcción de sentido: Más allá de la sociología y la musicología". En *Revista transcultural de música nº 3*, <http://www.sibetrans.com./trans/news.htm>
- ADORNO, T. W. (1958). *Introducción a una sociología de la música*. Buenos Aires: Sur 1966.
- AGUIRRE, S. (1995). "Entrevistas y cuestionarios". En AGUIRRE BAZTÁN, A. (Ed.), (1995). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria; pp.171-180.
- ALONSO MARÍN, M^a J. (2004). "Perfil musical y rendimiento académico en alumnos de música de magisterio". En *Música y Educación*, nº 57, pp. 77-102.
- ALONSO, L. E. (1995). "Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de sociología cualitativa". En DELGADO, J. M. y GUTIÉRREZ, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis; pp. 225-240.
- ALONSO, L. E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.
- ALSINA, P. (1997). *El área de Educación Musical: Propuestas para aplicar en el aula*. Barcelona: Graó.
- ANGULO RASCO, J. F. (1993). *Proyecto docente e investigador*. Inédito. Universidad de Granada.
- ANGULO, M. (1968). "La música en los estudios de Magisterio". En *Bordón* nº158-159; pp. 339-344.
- ANGULO, M. (1968). "La música en los estudios de Magisterio". En *Bordón*, nº 158-159, pp. 339-344.
- APPLE, M. (1986). *Ideología y curriculum*. Madrid: Akal
- APPLE, M. (1989). *Maestros y textos*. Barcelona: Paidós.
- ARÓSTEGUI, J. L. (2000). *Tesis Doctoral: Democracia y currículum: La Participación del Alumnado en el Aula de Música*. Inédito. Universidad de Granada.

- ARREDONDO, H. (2003). "Género y educación musical". En *Cuadernos de pedagogía*, nº 328; pp. 59-61.
- BARNIOL, E. (1999). "El rol del maestro especialista en Educación Musical, (Infantil y Primaria). En *Eufonía*, nº 15; pp. 33-39.
- BARNIOL, E. (1999). "El rol del maestro especialista en Educación Musical, (Infantil y Primaria). En *Eufonía*, nº 15; pp. 33-39.
- BARONI, M. (1994). "Didattica della musica e musicología sistemática". En *L'educazione musicale tra passato, presente e futuro*, GRAZIOSO, G.(1994), (Ed.) Milà: Ricordi; pp. 64-77.
- BARQUÍN, J. (1995). "La investigación sobre el profesorado. Estado de la cuestión en España". En *Revista de Educación*, nº 306, Enero-Abril, pp. 7-65.
- BARRIOS, M^a P. (2003). "La investigación en educación musical en el estado Español. Departamentos, investigadores y líneas de investigación." En RODRÍGUEZ, A. (2003), (Coord.) *II Jornadas de investigación en educación musical*. Granada: Grupo editorial universitario; pp.75-86.
- BENJAM, P. (1986). *La formación de maestros. Una propuesta alternativa*. Barcelona: Laia.
- BERNAL, J. (1999). "La formación musical del maestro especialista en Educación Musical". *Eufonía*, nº 15; pp. 23-32.
- BLACKING, J. (1994). *Fins a quin punt l'home és músic?* En *Interseccions*, nº 20. Vic: Eumo.
- BLANCHET, A. GHIGLIONE, R. MESSONNAT, J. y TROGNON, A. (1989). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Narcea S.A.
- BLANCO, N. (1996). "Dilemas del presente, retos para el futuro". En HARGREAVES (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata; pp.11-26.
- BOGDAN, R., y BIKLEN, S.K. (1982). *Qualitative research for education*. Boston: Allyn and Bacon.
- BOURDIE, P. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- CALVO, M^a L. (1998) "Valoración de la Especialidad de Educación Musical en la Formación Inicial del Profesorado desde la comunidad autónoma de Andalucía." En: *Actas de las jornadas de Educación Musical. La Música en la Educación Primaria*. Madrid: Universidad Complutense.

- CANALES, M. y PEINADO, A. (1995). "Grupos de discusión." En DEGADO, J.M. y GUTIERREZ, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis; pp. 287-316.
- CARBAJO, C. (2003) "Los desafíos de un docente de música en Primaria" en *Música y Educación*, nº 55, PP. 35-56.
- CARR, W. (1990) *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.
- CARR, W.; KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- CASTILLO ESPITIA, E. (2000). "La fenomenología interpretativa como método de investigación". En <http://tone.udea.edu.co/revistamar2000/fenomenología.html>
- CATEURA, M. (1992). *Por una educación musical en España: estudio comparativo con otros países*. Barcelona: PPU.
- CATEURA, M. (1998). "La educación musical en España en los distintos niveles educativos. Identidad y relación con otras áreas." En MONTERO, L. y otros. (1998). *Las didácticas específicas en al formación del profesorado*. Santiago: Tórculo Edicions; pp. 487-500.
- CLAIRE, L. (1993). "The social psychology of creativity: the importante of peer social processes for students' academic and artistic creative activity in classroom contexts" *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, nº119, pp. 21-28.
- COLÁS y BUENDÍA. (1994). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- COSTA, L. (2003). "Práctica pedagógica y música tradicional". En *Leeme*, nº 12, <http://www.unirioja.es/dptos/dea/leemesumariogen.html>
- CRIVILLÉ, J. (1988). *Historia de la música española. 7. El folklóre musical*. Madrid: Alianza Música.
- DE LA ROSA, B. (1994). "El profesor ante los "media" en la sociedad postindustrial". En AA.VV. (1994). *Enseñar y aprender la actualidad con los medios de comunicación*. Huelva: Grupo Pedagógico Andaluz "Prensa y Educación" y grupo de investigación "GIPDA" de la Universidad de Sevilla; pp. 153-160
- DE PABLO, L. (1991). *Aproximación a una estética de la música contemporánea*. Madrid: Ciencia Nueva.
- DE PUELLES, M. (1992). "Los valores en las gandes leyes de educación." En *Actas del Seminario Educación y Valores en España*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

- DEVÍS, J. y SPARKES, A. (2004). "La crisis de identidad de un estudiante universitario de educación física: la reconstrucción de un estudio biográfico." En SICILIA, A. Y FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M. (2004) (COORDS.). *La otra cara de la investigación. Reflexiones desde la Educación Física*. Sevilla: Wanceulen Editorial deportiva S. L; pp.83-108.
- DIAZ, M. (2001). *La música en la educación primaria y en las escuelas de música: la necesaria coordinación, análisis para futuros planes de intervención educativa en la comunidad autónoma vasca*. Tesis doctoral. Inédito. Universidad del País Vasco.
- DIAZ, M. (2003). "Investigar en educación musical". En RODRÍGUEZ, A. (2003) (Coord). *II Jornadas de investigación en educación musical*. Granada: Grupo editorial universitario; pp. 17-28.
- DIGÓN, P. (2000). *Las concepciones de la Educación Musical en el sistema Educativo Gallego: Género y Música en la Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis Doctoral. Universidad de a Coruña.
- DIGÓN, P. (2003). "La sociología de la educación musical: cuestionando lo que cuenta como conocimiento musical en las escuelas." En *KIKIRIKÍ, cooperación educativa*, nº 71-72; pp. 13-22.
- DUSIL, R. (2004). "La creación en el aula y sobre el escenario" En: *Música y Educación*, nº 60; pp. 165- 172
- ELLIOT, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.
- ERICKSON, F. (1989). "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza". En WITTROCK, MERLÍN C. (1989). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós/MEC; pp. 119-161
- FEIMAN-NESSER, S. (1990). "Teacher preparation: structural and conceptual alternatives". En HOUSTON, ROBERT (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Mc Millan Pub. Co.; pp. 212-233.
- FEITO, A. (1989). "Música popular". En URBEZ, L.(1989) (Coord.), *Doce años de cultura española (1976-1987)*. Madrid: Encuentro.
- FERNÁNDEZ-CID, A. (1984). *Granada: Historia de un Festival*. Madrid: Ministerio de Cultura. Dirección general de Música y Teatro.
- FERRER, F. 1998 "Educación y sociedad, una nueva visión para el siglo XXI". En *Revista Española de Educación comparada* nº 4; pp. 11-35.
- FERRÉS, J. (1994). *La publicidad. Modelo para la enseñanza*. Madrid: Akal.
- FICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- FINNEGAN, R. (2003). "Música y participación" En *Revista transcultural de música*, nº 7, <http://www.sibetrans.com>
- FISKE, H. (1995). "Educación Musical basada en la investigación". En *Boletín de Investigación educativo-musical nº 4*. Buenos Aires: Colegium Musicum.
- FLECHA, R. (1992). "La educación de las personas adultas: tarea pendiente de la modernidad". En GIROUX, H. A. y FLECHA, R. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Esplugues de Llobregat: El Roure Editorial; pp.27-56.
- FOLKESTAD, G. (1998). "Musical Learning as Cultural Practice: as exemplified in computer-based creative music-making". En SUNDIN, MCPERSON & FOLKESTAD (1998) (Eds), *Children Composing, Research in Music Education, 1*, Lund University; pp. 97-134.
- FORNER, A., y LATORRE, A. (1996). *Diccionario terminológico de investigación educativa y psicopedagógica*. Barcelona: EUB.
- FRAISSE, P. 1976. *Psicología del ritmo*. Madrid: Morata.
- FREGA, A. L. (1995). "La educación musical de cara al futuro." En *Música y Educación*, nº 22; pp. 17-22.
- FREGA, A. L. (1996). *Música para maestros*. Barcelona: Graó.
- FREIRE, P. (1978). *Pedagogía y Acción Liberadora*. Madrid: Zero/Zyx.
- FREIRE, P. (1985). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: M.E.C/Paidós.
- FUNG, V. (1995). "Rationales for teaching world musics". En *Music Educators Journal*. Vol. 82.
- FUSI, J. P. (1999). *Un siglo de España. La cultura*. Madrid: Marcial Pons.
- FUSI, J. P. (2001). "Educación y cultura". En JOVER, J. M. (2001) (Dir). *Historia de España Menéndez Pidal. Tomo XLI. La época de Franco (1939-1975). Sociedad, vida y cultura*. Madrid: Espasa-Calpe.
- GALÁN, M^a A. (1999). "La formación del profesorado de música en Secundaria" *Eufonía*, nº 15, pp.41-50.
- GARCÍA GALLARDO, F. J. (2003). "Claves para el marco escolar" En: *Cuadernos de pedagogía*, nº 328; pp. 52-54.
- GARDNER, H. (1987). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Buenos Aires: Paidós.
- GARDNER, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- GARDNER, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.

- GERVILLA, E. (1993). *Postmodernidad y educación. Valores y cultura de los jóvenes*. Madrid: Dykinson.
- GIDDENS, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.
- GIL, B. (1982). *Cancionero del campo*. Madrid: 1982.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1981a). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid. Anaya.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1981b). "Bases para la reforma del currículo de la formación de profesores en las Escuelas Normales". En *Primer Encuentro Nacional de Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB*. Málaga: ICE de la Universidad de Málaga, pp. 40-68.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1999). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- GIMENO, J; PÉREZ, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- GIRALDEZ, A. (1997). "Educación Musical desde una perspectiva multicultural" En *Revista transcultural de música ib1*. <http://www.sibetrans.com>.
- GIROUX, H. (1987). "La formación del profesorado y la ideología del control social". En *Revista de Educación*, nº 28; pp. 53-76.
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales, hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Ed. Paidós-MEC.
- GIROUX, H. (1992a). "Alfabetización, poder y democracia". En GIROUX, H. y FLECHA, R. (Eds.) (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*, Esplugues de Llobregat: El Roure Editorial, pp.9-26.
- GIROUX, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.
- GIROUX, H. (2001) *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- GIROUX, H. A. (1992b). "La pedagogía de los límites y la política del postmodernismo" En GIROUX, H. A. y FLECHA, R. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Esplugues de Llobregat: El Roure Editorial; pp.131-164.
- GLASER, B. G. Y STRAUSS, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.
- GOETZ, J. P. y LeCOMPTE, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

- GONZALEZ, P. (1988) "El discreto encanto del subdesarrollo musical." *Ritmo*, 593, 16-17.
- GREEN, L. (1988). *Music on Deaf Eras: Musical Meaning, Ideology and Education*. Manchester University Press.
- GREEN, L. (2001). *Música, género y educación*. Madrid: Morata.
- GREEN, L. (2003). "La música en la sociedad y en la educación" En *Kikirikí, Cooperación educativa*, nº 71-72; pp. 5-12.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- HARGREAVES, D. J. (1991). *Infancia y educación artística*. Madrid: Morata. MEC.
- HARGREAVES, D. J. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.
- HEMSY DE GAINZA, V. (1997). *La transformación de la Educación Musical a las puertas del siglo XXI*. Buenos Aires: Guadalupe.
- HERMOSILLA, M. E. (1996). "La recepción activa de televisión." En APARICI R. (Coord.), *La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- HIDALGO, C. (1999). *Salud familiar: Un modelo de atención integral en la atención primaria*. Chile: Universidad católica de Chile.
- HUSÉN, T. (1988). "Paradigmas de la investigación en Educación: un informe del estado de la cuestión." (pp. 46-59). En DENDALUCE, I. COOR LINCOLN, Y. S. Y GUBA, E. G. (1988). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, Ca.: Sage.
- HUTCHEON, L. (1988). *A poetics of postmodernism: history, theory fiction*. New York: Routledge.
- IBAÑEZ, J. (1979). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y Crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- IBAÑEZ, J. (1991). "El grupo de discusión: Fundamento metodológico y legitimación epistemológica." En LATIESA, M. (col.) (1991). *El pluralismo metodológico en la investigación social: ensayos típicos*. Granada: Aedeon; pp. 53-82.
- IBAÑEZ, J. (1994). *El regreso del sujeto*. Madrid: Siglo XXI.
- IGLESIAS, N. (1996). *La edición Musical en España*. Madrid: Arco Libros.
- IMBERNÓN, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- IMBERNÓN, F. (coord.) (1999). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.

- IMBERTY, M. (1993). "Teorie musicali e teorie della memoria". En *Quareni della SIEM*, nº 4; pp. 8-32.
- IMBERTY, M. (2000). "Prospettive di ricerca per la didattica musicale". En *Atti del Convegno. SIEM: La ricerca per la didattica musicale*, a cura de J, Taruffi. *Quaderni della SIEM*, nº 16; pp. 445-453.
- ISRAEL, M. (2000). *Itinerarios musicales de los alumnos de las diplomaturas de Magisterio de la comunidad autónoma andaluza*. Tesis doctoral. Inédito. Universidad de Sevilla.
- JORQUERA, M. C. 2000. "La música y la educación musical en la sociedad contemporánea". En *Leeme*, nº 6, <http://www.unirioja.es/dptos/deaeemesumariogen.html>
- JULIÁ, S. (1999). *Un siglo de España. Política y sociedad*. Madrid: Marcial Pons.
- JURADO LUQUE, J. (2003). "Análisis de la reforma educativa: su repercusión en el área de música." En *Música y Educación*, nº 53; pp. 186-196.
- KEMP, A. y otros (1993). *Aproximaciones a la investigación en Educación Musical*. Colegium Musicum: Buenos Aires.
- KRUEGER, R. A. (1991), *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- KUCHARSKI, R.Mª (1980). *La música, vehículo de expresión cultural*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- LABORDETA, J. A. (1980). "Notas sobre un mismo tema" En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 72, pp. 57-63.
- LACÁRCEL, J. (1995). *Psicología de la música y Educación Musical*. Madrid: Visor distribuciones. Col. Aprendizajes. CXVI.
- LÁIZ, P.; NAVARRO, M. y MEDINA, B. (2003). "Análisis comparativo de la LOGSE y la LOCE. Su incidencia en la Educación Física". En *Actas del XXI Congreso Nacional de Educación Física. El Pensamiento del profesorado*. (Edición digital). Tenerife: Gobierno de Canarias/ Universidad de la Laguna.
- LINCOLN, Y. S. y GUBA, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, Ca.: Sage.
- LLONGUERAS, J (1931). *La Educación Musical de los niños en escuela primaria*. Barcelona:Publicación de la "Revista Musical Catalana".
- LÓPEZ BONO, G. (2004). "¿Qué música te traigo?",En: *Eufonía*, nº 30; pp. 111-114.
- LÓPEZ DOBLAS, J. (2000). *Estudio sociológico del envejecimiento de la población andaluza. Tesis Doctoral*. Universidad de Granada.

- LÓPEZ DOCAL, C. (1999). "La formación permanente del profesorado de música" En *Eufonía*, nº 15; pp. 51-59.
- LÓPEZ MELERO, M. (2002). *Proyecto Docente*. Inédito. Universidad de Málaga.
- LÓPEZ-ARANGUREN, E. (1996). "El análisis de contenido tradicional." En FERRANDO, M. Y OTROS (Comp) (1996). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza editorial; pp. 365-396.
- LORENZO, A. I. (1999). "La formación del maestro especialista en educación musical: análisis crítico del plan de estudios vigente." En *Eufonía* nº 15; pp. 77-85.
- LORENZO, O. (2002). *Educación Musical no formal a través de la prensa de divulgación general en España*. Tesis Doctoral. Inédito. UNED.
- LYON, D. (1996). *Postmodernidad*. Madrid: Alianza.
- LYOTARD, J. F. (1990). *La posmodernidad (explicada a los niños)*. Barcelona: Gedisa.
- MACEDA, P. (1994). *La educación ante los grandes cambios culturales. Ideas para otro discurso educativo*. Madrid: Euroliceo.
- MANEVEAU, G. (1993). *Música y Educación*. Madrid. Rialp.
- MARCELO, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio*. Barcelona: EUB.
- MARCO, T. (1983). *Historia general de la música. El siglo XX*. Madrid: Istmo.
- MARTÍ, J. (2000). *Más allá del arte. La música como regeneradora de realidades sociales*. Sant Cugat del Vallés: Deriva editorial.
- MARTÍ, J. (2003). "El aula de música ante el reto de la interculturalidad". En *Cuadernos de pedagogía*, nº 328; pp. 55-58.
- MARTÍN CRIADO, E. (1997). "El grupo de discusión como situación social" En *Revista Española de investigaciones sociológicas*, nº 79; pp. 81-112.
- MARTÍN LLADÓ, M. A. (1995). "El sentido (y los déficits) del aprendizaje de la música en magisterio". En *Eufonía* nº 1; pp. 73-78.
- MARTÍN MORENO, A. (2004). "Trascendencia de la Educación Musical: una breve panorámica histórica". En *Eufonía*, nº 30, pp10-22.
- MARTÍN, A. N. (1976). *La música y el adolescente en el ciclo secundario*. Buenos Aires: División Desarrollo Musical. Casa América.
- MARTIN, P. (1995). *Sound and Society: Themes in the Sociology of Music*. Manchester University Press.
- MARTÍNEZ GARCÍA, S. (1998). "Las "otras" músicas en la enseñanza". En *Eufonía*, nº 12, pp. 15-23.

- MARTÍNEZ, M. (1998). *El contrato moral del profesorado*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- MATÍNEZ-BONAFÉ, J. (1989). "El estudio de casos en la investigación educativa". En *Investigación en la escuela*, nº 6; pp. 41-49.
- MERRIAM, A. P. (1983). *Antropología della musica*. Palermo: Sellerio.
- MINGOLARRA, J. A. (1987). "La nueva cultura audiovisual". En BENITO, M. (Ed.), *Actas de los I Encuentros de Medios Audiovisuales y Educación en Euskadi*. Bilbao: Gobierno Vasco. Departamento de Educación, Universidades e Investigación.
- MONTENEGRO, H. (1995). "Familia y sociedad: Una relación en crisis". En *Revista de trabajo social*, nº 65; pp.17-27.
- MUROS, B. (2004). *Teorías implícitas del profesorado universitario español en Educación Física sobre su práctica de la pedagogía crítica*. Tesis Doctoral. Inédita. Universidad de Granada.
- NAVARRO, P. Y DÍAZ, C. (1994). "Análisis de contenido". En DELGADO, J.M. y GUTIÉRREZ, J. (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- NEBREDÁ, P. L. (2003). *Aptitudes y hábitos musicales en el adolescente*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte CIDE.
- ORCASITAS, J. R. (1999). "Formación del profesorado de música". En *Eufonía*, nº 15; pp. 7-13.
- ORÍOL, N. (1992). "Desarrollo de la Educación Musical en la E. Primaria según la LOGSE". En *Música y Educación*, nº 10; pp. 11-28.
- ORÍOL, N. (1999). "La formación del profesorado de música en la enseñanza general". En *Música y educación*, nº 37, pp. 49-68.
- ORTEGA, J. F. (2005). "La audición en el aula de secundaria". En *Música y Educación*, nº 61, pp. 159-168.
- ORTÍ, A. (1989). "La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta y la discusión de grupo". En FERRANDO, IBÁÑEZ y ALVIRA (Comps.) (1989). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza; pp. 171-203.
- ORTIZ MOLINA, M^a A. (Coord.) (2005). *Implicaciones de la Multiculturalidad en la Adaptación y Desarrollo de las Tareas en Educación Obligatoria*. Almería: Seazen.
- ORTÍZ, M^a A y OCAÑA, A. (2004). "¿Música intercultural o "intermusicalidad?". En *Música y Educación*, nº 58, pp. 51-66.

- ORTIZ, M^a A. (1999). "Educación Musical: ¿Emersión o inmersión?". En *Lección inaugural del curso académico 1999-2000*. Granada: Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada; pp. 3-32.
- ORTÍZ, M^a A. (2000a). Proyecto Docente. Inédito. Universidad de Granada.
- ORTIZ, M^a A. (coord.) (2000b). *Músicas para trabajar y jugar en educación primaria*. Granada: Grupo editorial Universitario.
- ORTIZ, M^a A. (2004). "Ecos de alumnado y profesorado en sus centros". En *Música y Educación*, nº, 59, pp. 47-57.
- PADILLA, D. (2004). "El prácticum como puente entre la formación inicial y la formación continua del profesorado de magisterio". En *Eufonía*, nº 31, pp. 57-71.
- PAINTER, J. (1972). *Oír aquí y ahora*. Buenos Aires: Ricordi 1990
- PAINTER, J. (1997). "El significado de la música está en todo su proceso". En *Música Arte y proceso*, nº 3 p. 65-72.
- PALOMARES, J.C. (2003). *Enseñanza musical no reglada. Análisis de un modelo. Los Cursos Manuel de Falla: desarrollo institucional, organización y currículo*. Tesis Doctoral. Inédito. Universidad de Granada.
- PASCUAL, M^a P. (1995) "Aprendizaje de la música en primaria". En *Eufonía*, nº 1, pp. 26-39.
- PASCUAL, M^a P. (2002). *Didáctica de la música para primaria*. Madrid: Prentice may.
- PERELLÓ, V. (2001). *Los estudios musicales en la nueva ordenación del sistema educativo: su aplicación en la comunidad Valenciana*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1985). "Paradigmas contemporáneos de investigación educativa". En PÉREZ GÓMEZ, A. I. y GIMENO SACRISTAN, J. (1985). *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal; pp.95-138.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1987). "El pensamiento del profesor, vínculo entre la teoría y la práctica". En *Revista de Educación*, nº 284; pp. 199-221.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1994a). "La función y la formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas". En GIMENO, J.; PÉREZ, Á. I. (1994). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata; pp. 308-429.
- PÉREZ GÓMEZ. A. I. (1994b). "Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa". En GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1994). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata; pp. 115-134.

- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1994c). "La cultura escolar en la sociedad posmoderna". En *Cuadernos de pedagogía*, nº 225; pp.80-85.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1997). "Socialización profesional del futuro docente en la cultura de la institución escolar. El mito de las prácticas". En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 29, pp. 125-140.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1998a). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1998b). "La cultura institucional de la escuela". En *Cuadernos de pedagogía*, nº 266; pp.79-82.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2000). "La educación infantil en la aldea global contemporánea. Retos y sugerencias". En *La Educación Infantil: una apuesta de futuro*. Actas del II Congreso Internacional de Educación Infantil. Granada: GEU, FETE-GRANADA
- PÉREZ GUTIERREZ, M. (1980). *El Universo de la música*. Madrid: Sociedad Española de Librería.
- PÉREZ GUTIÉRREZ, M. (1994). "Breve reseña histórica sobre la educación musical en España y comparación con otros países". En *Música y Educación*, nº 17; pp. 19-29.
- PLAYÀ, J. (2002). "La Reforma Educativa ¿Aprobado o suspenso?". En *Magazine de La Vanguardia*, (09/06/02), pp. 31-34.
- PLIEGO, V. (2002). "La formación del maestro especialista en música". En *Educación y futuro*, nº 7, <http://www.cedenbosco.com/revista/contactar.asp>
- POPKEWITZ, T. (1988). "Ideología y formación social en la formación del profesorado. Profesionalización e intereses sociales". En *Revista de Educación*, nº 255, pp.125-148.
- PORTA, A. (1998). "Hábitat sonoro, currículo y clase de música". En *Eufonía*, nº 12; pp. 25-35.
- PORTA, A. (2001). "Educación Musical, un proyecto a medio camino". En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 303; pp. 87-90.
- PRIETO, R. (1999). *La evaluación del currículo de maestro en Educación Musical en la Universidad de Alicante*. Tesis doctoral. Inédito. Universidad de Granada.
- PUENTE, E. (1996). "Preferencias musicales de los jóvenes fuera de las aulas." En *Eufonía*, nº 5; pp. 81-94.

- QUIN, R. (1996). "Enfoques sobre el estudio de los medios de comunicación: la enseñanza de los temas de representación de estereotipos". En APRICI R. (coord.) (1996). *La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- REDERO, M. (2001). "la transformación de la sociedad española". En JOVER J. M. (Dir.) (2001). *Historia de España Menéndez Pidal. Tomo XLI. La época de Franco (1939-1975). Sociedad, vida y cultura*. Madrid: Espasa-Calpe.
- REYES, M. L. (2003). *Ilusiones musicales: Análisis desde la entrevista de las percepciones de padres, alumnos y profesores ante los estudios profesionales de música*. Trabajo de investigación tutelada. Inédito. Universidad de Granada.
- RIVA, J. L. (1991). *Prensa y Educación. Dos elementos indisociables de la sociedad de la información*. Tesis Doctoral publicada en microforma. Bellaterra (Barcelona): Universidad Autónoma de Barcelona.
- RIVERA GARCÍA, E. (1999). *Evaluación de la elaboración y desarrollo del proyecto curricular de Área de Educación Física en Centros de Educación Primaria*. Tesis Doctoral. Inédito. Universidad de Granada.
- RIVERA, E. y DE LA TORRE, E. (2003). "¿Formar docentes o formar personas? La formación inicial del profesorado ante los retos del nuevo marco educativo". En *Actas del XXI Congreso Nacional de Educación Física*. Edición Digital. Tenerife: Universidad de La Laguna.
- RIVERA, E. y TRIGUEROS, C. (2004). "La negociación. Piedra angular de la investigación cualitativa". En SICILIA, A. y FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M. (Coords.) (2004). *La otra cara de la investigación. Reflexiones desde la Educación Física*. Sevilla: Wanceulen Editorial deportiva S. L.
- RIVERA, E.; DE LA TORRE, E. y TRIGUEROS, C. (2003). *Proyecto transdisciplinar e interdisciplinar de las materias: Educación Física y su Didáctica II, Didáctica del Juego Motor y la Iniciación Deportiva, y Danzas y Juegos Populares*. Inédito. Universidad de Granada. (Multicopiado).
- ROCHE, E.M. (1994). "La enseñanza de la música en el marco de la LOGSE". En *Aula de innovación*, nº 24, pp. 5-8.
- RODRÍGUEZ GARCÍA, J. A. (2001). *La Educación Musical en los proyectos curriculares de Educación Primaria: evaluación de su propuesta y desarrollo*. Tesis doctoral. Inédito. Universidad de Granada.
- RODRÍGUEZ, G. y otros. (1995). *Análisis de datos cualitativos asistidos por ordenador: Aquad y Nudist*. Barcelona: PPU.

- RODRIGUEZ, G.; GIL, J.; y GARCÍA, E. (1996). *Metodología de la investigación educativa*. Málaga: Aljibe.
- RODRIGUEZ-QUILES, J. A. (2004). "Competencias del profesor y experiencias previas del alumno: puntos de encuentro para el cambio en el aula de música". En *Leeme*, nº 13, <http://www.unirioja.es/dptos/dea/leemesumariogen.html>)
- RUBIO, M.J. y VARAS, J. (1997). *El análisis de la realidad en la investigación social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: CCS.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- SALAZAR, A. (1991). *Conceptos fundamentales en la historia de la música*. Madrid: Alianza.
- SANDÍN, P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw Hill: Madrid.
- SANTACREU, O. A. (2002). *La música en la publicidad*. Tesis doctoral. Universidad de Alicante. Biblioteca virtual Miguel de Cervantes.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1990a) "Del diseño y desarrollo curricular como marco de la formación del profesorado". En *Investigación en la escuela*, nº 10, pp; 57-65.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1990b). "Del diseño y desarrollo curricular como marco de la formación del profesorado". En *Investigación en la escuela*, nº 10, pp: 57-65.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1990c). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.
- SANUY, M. (1993). "Un elefante en Belén." En *Actas del segundo simposio nacional "La educación musical elemental"*. Madrid: Fundación Caja Madrid.
- SANUY, M. (1994). *Aula sonora (hacia una Educación Musical en Primaria)*. Madrid: Morata.
- SANUY, M. y GONZALEZ SARMIENTO, L. (1969). *Orff-Schulwerk-Música para niños. Introducción*. Madrid: Unión Musical Española.
- SCHAFER, R. M. 1975. *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.
- SHEPHERD, J. y otros (1977). *Whose Music?. A Sociology of Musical Languages*. London: Latimer.

- SICILIA, A. (2004). "Las retóricas de la investigación: Dilemas narrativos en el proceso de redacción de una tesis doctoral". En SICILIA, A. Y FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M. (Coords.) (2004). *La otra cara de la investigación. Reflexiones desde la Educación Física*. Sevilla: Wanceulen Editorial deportiva S. L; pp.61-79.
- SMALL, C. (1989). *Música, Sociedad y Educación*. Madrid: Alianza.
- SMALL, C. (1999). "El musicar: un ritual en el espacio social". En *Revista transcultural de música*, nº 4. <http://www.sibetrans.com>.
- SMALL, C. (2003). "Exploración, afirmación y celebración". En *Eufonía*, nº 28; pp. 8-19.
- SOLÉ, C. (1988). *Ensayos de teoría sociológica. Modernización y postmodernidad*. Madrid: Paraninfo.
- SOLER, M. (2004) "La música y la educación obligatoria". En *Eufonía*, nº 30; pp. 38-43.
- STAKE, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata
- STENHOUSE, L. (1987). *La Investigación como Base de la Enseñanza*. Madrid: Morata.
- STRAUSS, A. (1987). *Qualitative Análisis for Social Scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- STRAUSS, A. y CORBIN, J. (1990). *Basic of Qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Londres: Sage.
- SWANWICH, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata/ M.E.C.
- SWANWICH, K. (1994). "The reform of Teacher Education in England". En *Research Studies in Music Education*, nº 2; pp. 2-7. <http://www.usq.edu.au/music>.
- TAFURI, J. (1993). "La educación musical en las escuelas primarias" En HEMSY DE GAINZA, V. (1993) (Edit.). *La Educación Musical frente al futuro*. Buenos Aires: Guadalupe.
- TAFURI, J. (2000 a). "Influenza delle esperinze musicali prenatali sulle reazione del neonato". En *Quaderni della SIEM*, nº 16, pp. 391-400.
- TAFURI, J. 2000 b "La educación e instrucción musical en Italia." En: *Educação musical em países de líguas neolatinas* Recopilación de L. Hentschke. Río Grande do Sul: Editora da Universidade; pp. 107-121.

- TAFURI, J. (2003). "Investigar sobre la improvisación musical de 7 a 10 años. Problemas y perspectivas." En RODRÍGUEZ, A. (Coord) (2003). *Actas de las II Jornadas de investigación en Educación Musical*. Ceuta: Universidad de Granada; pp. 37-58.
- TAYLOR, S. J. Y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- TEMERMANN, N. (1997). "An investigation of undergraduate music education currículum content in primary teacher education programmes in Australia" En *International Journal of Music Education* vol. 30; pp. 26-34.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- TOSCANO, J. (2003). "Una experiencia de aula para vivenciar la música". En *Cuadernos de pedagogía*, nº 328; pp. 70-72.
- TRAVÉ, G. (2003). "Música y problemas sociales". En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 328; pp. 48-50.
- TRIGUEROS, C. (2000). *Nuevos significados del juego tradicional en el desarrollo curricular de la educación física en centros de educación primaria de granada*. Tesis Doctoral, Inédito. Universidad de Granada.
- TRIGUEROS, C. (2004). Proyecto Docente. Inédito. Universidad de Granada.
- TUÑÓN, M. (1981). "El poder y la oposición". En MUÑÓN M. (Dir.) (1981). *España bajo la dictadura franquista (1939-1975). Historia de España, tomo X*. Barcelona: Labor.
- TYNER, K. (1996). "Alfabetización audiovisual: el desafío de fin de siglo. En R. Aprici (coord.), *La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- URDANIBIA, I. (1990). "Lo narrativo en la posmodernidad". En VATTIMO, G. et al. (1990). *En torno a la posmodernidad*. Barcelona: Anthropos; pp.41-75.
- VALLÉS, M. S. (1986). "La grounded theory y el análisis cualitativo asistido por ordenador." En FERRANDO, M. y otros (Comp) (1996). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza
- VALLÉS, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- VALLÉS, M. S. (2002). *Entrevistas cualitativas Cuadernos metodológicos, nº 32*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.
- VALS, A. (1988). *La didáctica de la música en la formación inicial de los maestros especialistas de música en la enseñanza primaria*. Tesis doctoral. Inédito. Universidad de Barcelona.

- VEIGA, J. (2004). "Practicum: las cosas como son". En *Eufonía*, nº 31, pp. 23-29.
- VELAZQUEZ BUENDÍA, R. (2000). "Reforma educativa y Educación Física: una tarea inacabada". En *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, nº1, pp.27-37.
- VERÓN, E. (1993): *La semiosis social: fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona: Gedisa.
- VILAR, J. M. (1996). "La LOGSE y la música ¿Hemos perdido objetivos en el camino?". En *Eufonía*, nº 2; pp. 23-38.
- VILAR, J. M. (1997). "La utilización de las música del entorno del alumnado en el aula y algunos parámetros de etnomusicología". En *Eufonía*, nº 6; pp 101-109.
- VILAR, M. (1998). "Formación de profesorado para la escuela primaria: análisis de tres propuestas". En *Eufonía*, nº 12; pp. 99-115.
- VILAR, M. (2000). "La inserción profesional de los maestros especialista en educación musical". En *Actas del I encuentro sobre Educación de ISME-España; Educación musical para un nuevo milenio*. Bilbao: Isme; pp. 65-70.
- VILAR, M. (2001). *De la formación inicial de los maestros de Educación Musical a la práctica profesional: análisis y evaluación*. Tesis Doctoral. Editada en microforma. Barcelona: Servicio de publicaciones de la UAB.
- VILAR, M. (2003). "El maestro de música en primaria: enfoques y perspectivas". En *Música y Educación*, nº 54; 33-56.
- VILAR, M. (2004). "Acerca de la Educación Musical". En *Leeme*, nº 13. <http://www.unirioja.es/dptos/dea/leemesumariogen.html>
- VULLIAMY, G. & LEE, E. (1976). *Pop music in school*. Candbrige: University Press.
- VULLIAMY, G. & SHEPHERD, J. (1984). "Sociology and music education: a response to Swanwich" En *Journal of Sociology of Education*, vol. 5, nº 1, pp. 57-75.
- WILLEMS, E. (1979). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires: Universitaria.
- WILLEMS, E. (1981). *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós.
- WOLF, J. (1981). *The Social Production of Art*. London: McMillan.
- WOODS, P. (1989). *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Temas de Educación. Paidós.

- XALABARDER, C. (1997). *Enciclopedia de las bandas sonoras*. Barcelona: Ediciones B.
- YOUNNIS, J. (1993). *El aula fuera del aula. La educación invisible de la cultura audiovisual*. Las Palmas de Gran Canaria: Nogal.
- ZARAGOZA, J. L. (2000). "La competencia afectiva del docente de música es un arma cargada de futuro". En *Eufonía*, nº 18. pp. 63-70.
- ZEICHNER, K. (1983). "Alternative paradigms of teacher education". En *Journal of Teacher Education*, nº 3; pp.3-9.
- ZEICHNER, K. y TEITELBAUM, K. (1982). "Personalized an inquiry-oriented teacher education: an analysis of two approaches to the development of curriculum for field-based experiences". En *Journal of Education for Teaching*, nº2; pp. 95-117.
- ZECIHNER, K. (1986). "Content and contexts: neglected elements in studies of student teaching as an occasion for learning to teach". En *Journal of Education for Teaching*, nº1; pp.95-123.

2. Legislación utilizada

- L.O.C.E. Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación,(B.O.E. 24/12/02)*
- L.O.G.S.E., Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo ,(B.O.E. 4/10/90).*
- Orden de 3 de Diciembre, por la que se convocan cursos de Especialización en Educación Musical para Maestros de la Comunidad Autónoma Andaluza (B.O.J.A. 18/12/90)*
- Real Decreto 1194/1982, de 28 de mayo, por el que se equiparan, de manera limitada, el título Superior expedido por los Conservatorios al título de Licenciado. (B.O.E. 14/07/82)*
- Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Maestro, en sus diversas especialidades, y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquel. (B.O.E. 11/10/91)*
- Real Decreto 386/1984 de 8 de febrero, por el que se establecen cátedras o agregaduras de "Música" en los Institutos de Bachillerato y se dictan reglas especiales y transitorias sobre composición de los tribunales para los turnos de concurso-oposición a ingreso en los cuerpos correspondientes (B.O.E. 28/02/94)*

- Real Decreto 827/2003, de 27 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (B.O.E. 28/06/03)*
- Real Decreto 829/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Infantil (B.O.E. 01/07/03)*
- Real Decreto 830/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Primaria (B.O.E. 02/07/03)*
- Real Decreto 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria (B.O.E. 03/07/03)*
- Real Decreto 832/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes del Bachillerato (B.O.E. 04/07/03)*
- Real Decreto 850/1993, de 4 de junio de 1993, por el que se regula el ingreso y la adquisición de especialidades en los cuerpos de funcionarios docentes a que se refiere la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (B.O.E. 29/09/93)*
- Real Decreto 895/1989 de 14 de julio, por el que se regula la provisión de puestos de trabajo en los centros públicos de Preescolar, Educación General Básica y Educación Especial. (B.O.E. 20/07/89)*
- Resolución de 28 de julio de 1994, de la Universidad de Granada, por la que se hace público el plan de estudios de Maestro especialidad de Educación Musical, de acuerdo con el Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, que se imparte en la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada, dependiente de esta Universidad.(B.O.E. 24/08/94).*
- Resolución de 25 de enero de 2001, de la Universidad de Granada, por la que se ordena la publicación de la adecuación del plan de estudios de Maestro-Educación Musical, que se imparte en la Facultad de Ciencias de la Educación de esta Universidad. (B.O.E. 14/02/02).*

ANEXOS

- 1. Anexo 1: Carta de invitación**
- 2. Anexo 2: Interrogantes para la sesión de discusión**
- 3. Anexo 3: Hoja de recogida de datos**
- 4. Anexo 4: Nudos libres. Grupo 1**
- 5. Anexo 5: Nudos libres. Grupo 2**
- 6. Anexo 6: Ejemplo de codificación**

ANEXO 1: Carta de invitación

Estimado compañero/a:

Como te indicamos en nuestro primer contacto telefónico, estamos realizando una investigación sobre la visión que el profesorado especialista tiene de la situación de la Educación Musical dentro de la etapa Primaria. Esta investigación se está llevando a cabo desde el Área de Didáctica de la Expresión Musical del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal y desde el grupo de investigación HUM-0267 perteneciente a la Universidad de Granada.

Desde aquí queremos agradecerte de antemano tu inestimable colaboración en la misma, recordándote que el día de la reunión será el **Viernes 15 de Octubre, a las 18 horas** en el Seminario de Música de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada, situada en el Campus de Cartuja s/n.

Entendemos la investigación científica como un método para enriquecer el proceso educativo, un camino para promover el debate y contraste de ideas, así como un apoyo para orientar la acción. En esta línea, necesitamos una información que está en las manos de los agentes implicados, en este caso el profesorado. La calidad y veracidad de los datos que se proporcionen nos ayudará a la comprensión de los fenómenos educativos para poder orientar las acciones que se desarrollen en los centros.

Para ello adquirimos contigo el compromiso de asegurar la confidencialidad de las informaciones, el anonimato del informador y del centro educativo al que pertenece.

Reiterarte mi más sincero agradecimiento por dedicar unos minutos de tu tiempo a este tema ya que sin tu ayuda sería imposible llevar a cabo este trabajo.

Recibe un cordial saludo

Carmen Trigueros Cervantes

ANEXO 2: Interrogantes para la sesión de discusión

- Preocupaciones principales sobre la educación musical en el marco de la LOGSE.
- Consideración de las modificaciones introducidas por la LOCE.
- Posición social del maestro especialista dentro de los centros.
- Fundamentos que guían la labor docente.
- Valores, capacidades y destrezas adquiridas en la formación inicial.
- El punto de partida ¿es útil para afrontar su labor docente?
- Evolución profesional provocada por el contacto con la realidad escolar.
- Necesidades de formación permanente.
- Aspectos del currículo de Educación Musical que tienen prioridad en la práctica.
- Los valores de la Educación Musical en el desarrollo del currículo.
- ¿Se educa a través de la música?
- ¿Se atiende desde el currículo impartido a las diferentes realidades socio-culturales del alumnado?

ANEXO 3: Hoja de recogida de datos

NOMBRE:
APELLIDOS:
TELÉFONO:
DIRECCIÓN:

CORREO ELECTRÓNICO:

CENTRO:
TELÉFONO:
DIRECCIÓN DEL CENTRO:

AÑOS DE DOCENCIA (GENERAL):
AÑOS DE DOCENCIA (ED. MUSICAL):
FORMACION MUSICAL:

ACCESO A LA FUNCIÓN DOCENTE:
OPOSICIÓN
HABILITACIÓN POR CURSOS
HABILITACIÓN POR ESTUDIOS MUSICALES

OPINIÓN QUE MERECE LA PARTICIPACIÓN EN EL GRUPO DE DISCUSIÓN:

OBSERVACIONES:

ANEXO 4: Nudos libres. Grupo 1

Node Explorer - GRUPO def

Node Set Tools View

Browse Properties Attributes DocLinks NodeLinks Edit Set Assay Search

Nodes Free Nodes

Recently Used

Free (21)

- ¿PARA TODOS~
- antes de la LOGSE
- CONTENIDOS
- CONTROL
- ESPACIOS Y MATERIAL
- EVALUACIÓN
- evolución
- FORMACIÓN
- HORARIO
- IMPORTANCIA CURRICULAR
- importancia de la música
- INCONVENIENTES
- LA FIESTA ESCOLAR
- LOGSE
- METODOLOGÍA
- neCONDICIONES DE TRABAJO
- OBJETIVOS
- RATIO
- recursos formación
- VALORACIÓN
- VALORES DEUCATIVOS

Trees (41)

Cases (0)

Sets (2)

Title	Passages	Created	Modified
¿PARA TODOS~	12	29/10/20...	11/11/20...
antes de la LOGSE	4	28/10/20...	11/11/20...
CONTENIDOS	30	29/10/20...	11/11/20...
CONTROL	10	29/10/20...	11/11/20...
ESPACIOS Y MATERIAL	11	29/10/20...	11/11/20...
EVALUACIÓN	24	29/10/20...	11/11/20...
evolución	24	28/10/20...	11/11/20...
FORMACIÓN	1	29/10/20...	29/10/20...
HORARIO	23	29/10/20...	11/11/20...
IMPORTANCIA CUR...	24	29/10/20...	11/11/20...
importancia de la mú...	10	28/10/20...	11/11/20...
INCONVENIENTES	20	29/10/20...	11/11/20...
LA FIESTA ESCOLAR	5	29/10/20...	01/11/20...
LOGSE	4	29/10/20...	11/11/20...
METODOLOGÍA	22	29/10/20...	11/11/20...
neCONDICIONES DE...	22	28/10/20...	11/11/20...
OBJETIVOS	30	29/10/20...	11/11/20...
RATIO	9	29/10/20...	11/11/20...
recursos formación	7	01/11/20...	11/11/20...
VALORACIÓN	69	29/10/20...	11/11/20...
VALORES DEUCATIVOS	17	29/10/20...	11/11/20...

Free

Inicio | Portada - Micros... | Documento1 - Mi... | ANEXO 2 - Micro... | Database.nv1 | Nwivo - GRUPO def | Node Explorer | Node Explorer - ... | ES | 12:51

ANEXO 5: Nudos libres. Grupo 2

The screenshot shows the Node Explorer application window for 'Grupo2'. The interface includes a menu bar (Node, Set, Tools, View), a toolbar with icons for Browse, Properties, Attributes, DocLinks, NodeLinks, Edit Set, Assay, and Search, and a main workspace divided into 'Nodes' and 'Free Nodes' sections.

The 'Free Nodes' section displays a table with the following data:

Title	Passages	Created	Modified
además de especialista	16	02/11/20...	25/11/20...
consevatorio	4	07/11/20...	25/11/20...
contenidos	23	04/11/20...	25/11/20...
control	7	07/11/20...	25/11/20...
diferencias entre pú...	7	02/11/20...	27/11/20...
evaluación	15	04/11/20...	25/11/20...
fiestas escolares	14	02/11/20...	25/11/20...
formación	46	03/11/20...	25/11/20...
formación permanete	5	07/11/20...	25/11/20...
horario	7	03/11/20...	25/11/20...
inestabilidad	9	03/11/20...	25/11/20...
metodología	19	04/11/20...	27/11/20...
música y medios de C~	5	07/11/20...	25/11/20...
objetivos	21	04/11/20...	25/11/20...
opinión sobre los ma...	7	02/11/20...	27/11/20...
programación	7	07/11/20...	25/11/20...
repertorio	11	07/11/20...	25/11/20...
sentimientos negativos	12	02/11/20...	27/11/20...
unión para la lucha	15	02/11/20...	25/11/20...
valor curricular	20	02/11/20...	27/11/20...
valoración	20	02/11/20...	25/11/20...
valores educativos	19	07/11/20...	25/11/20...

The Windows taskbar at the bottom shows the following open applications: Inicio, Portada - Microsoft..., ANEXO 4 - Microsoft..., ANEXO 2 - Microsoft..., Database.rv1, N Vivo - Grupo2, and Node Explorer - Grupo2. The system clock indicates the time is 12:53.

ANEXO 6: Ejemplo de codificación

The screenshot displays a 'grupo discusión 1 - Document Browser' window. The left pane shows a text document with two paragraphs:

M1: Lo difícil que es que articulen, lo que conoce a los niños en la clase de música que a lo mejor en otra clase no lo conoces, pero para eso a lo mejor tienes que hacer un ejercicio de pensar..., a mi no se me ocurre que canten a dos voces porque es que eso no sale, sabes que hay niños que van a ser incapaces de repetir como una clave ti ti tac, porque eso no lo hace ni con una clave ni con..., que tienes que quitarte de la cabeza que la clase de música va a ser algo fantástico y entender que tienes 27 niños de los cuales uno puede ser mongólico el otro está medio sordo y el otro es un patoso y luego a niños fenomenales que pueden tocar la flauta, que pueden cantar, pero que uno tiene que acostumbrarse a que aquello es otra cosa porque yo pienso que en la escuela sino tendríamos que hacer grupillos y decir: "a estos niños vamos a enseñarle solfeo y la flauta", y para eso es para lo que yo decía que si me gustaba como estaba planteada la LOGSE porque la LOGSE se queda coja en todos los sitios, siempre va a lo mismo, a que todo el mundo entre, a que todo el mundo vaya bien y en la música eso tiene bien, porque si tuviéramos unos contenidos, unos objetivos en la música demasiado estrictos pues nos quedaríamos con tres niños y entonces eso sería horroroso mientras que si la clase de música te sirve para que canten, para que se muevan, para que bailen, estas desarrollando muchas cosas que para ellos son fundamentales y que en otras materias no tienen posibilidad de hacerlo.

M4: Yo pienso en contra de lo que estáis diciendo que no es que la LOGSE no haya planteado un currículo concreto para la música y unos objetivos y unos criterios de evaluación muy determinados y que debería de ser el () que todos estamos trabajando, lo que ocurre es que el hecho de que la música no tenga continuidad en las enseñanzas posteriores no hace que nuestros alumnos, aunque algunos no adquieran esos mínimos, fracasen en los estudios posteriores, o sea que para un alumno que va a ir al instituto de la secundaria si lleva mal el lenguaje y la matemáticas resulta de que va a fracasar en el instituto, nosotros tenemos la gran suerte de que nuestros alumnos aunque no hayan alcanzado unos mínimos determinados no van a fracasar en el instituto porque se le exige poco en el área de música, con lo cual eso que a mí me parece que es valorar poco la música a mí me da un relax y una tranquilidad de decir vamos a trabajar lo que podamos como podamos, vamos a disfrutarlo y ahora cada alumno que llegue hasta donde pueda. Yo la verdad es que tengo un planteamiento de unos mínimos con este trabajo, con cada niño individualmente si que tengo un método de flauta individualizado donde cada uno va progresando de acuerdo con sus posibilidades y luego tienen unos planteamientos

The right pane shows a hierarchical tree diagram representing the coding of the text. The root node is 'Matrix Interseccion[1,18] OBJETIVOS'. It branches into 'Matrix Interseccion[1,44] DESE EL MARCO CURRICULAR' and 'M1'. 'DESE EL MARCO CURRICULAR' further branches into 'DESE EL MARCO CURRICULAR, Matrix Interseccion[1,44]', 'OBJETIVOS, Matrix Interseccion[1,18]', and 'PARA LA SOCIALIZACION, Matrix Interseccion[1,43], Matrix Interseccion[1,42], PARA EL DESARROL'. 'OBJETIVOS' branches into 'DESE EL MARCO CURRICULAR, Matrix Interseccion[1,44]', 'OBJETIVOS, Matrix Interseccion[1,18]', and 'M4'. 'M4' branches into 'DESE EL MARCO CURRICULAR, Matrix Interseccion[1,18], Matrix Interseccion[1,44], OBJETIVOS' and 'METODOLOGIA, Matrix Interseccion[1,16]'. The status bar at the bottom right indicates 'All Nodes Displayed'.

