



EDUCACIÓN MUSICAL, PUBLICACIONES
CIENTÍFICAS E INNOVACIÓN EDUCATIVA EN
LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA: UNA REVISIÓN
DESDE LA METODOLOGÍA COMUNICATIVA
CRÍTICA.

Doctorando: José L. Laborda Máñez

Directora: Doctora *Consol Aguilar i Ródenas*

FACULTAT DE CIÈNCIES HUMANES I SOCIALS.
DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ
UNIVERSITAT *JAUME I* DE CASTELLÓ

Julio 2015

*A mi hija Aínhua y a mi hijo José Vicente,
de los que me siento muy orgulloso. Y
especialmente a Reme por estar siempre ahí.*

Gracias

AGRADECIMIENTOS

Cuando empiezas un trabajo de investigación es necesario que cuentes con la complicidad y ayuda de aquellas personas con las que quieres investigar. Sin ellas esta investigación no hubiera sido posible. A todas ellas mis gracias por adelantado.

En primer lugar, quiero dar las gracias a Rosa M^a, Regina, Vicente, Ximo, Alberto, José Luis, Anna, Víctor, M^a José, por haber accedido a realizar los cuestionarios. A Víctor, José, Roberto, Rubén, Andreu, Elena, Mario, Santi, Salva, Emilio, Jorge, Rafa, Elena, José y Ricardo por formar parte de los grupos de discusión comunicativo. También a M^a José, M^a Carmen, Óscar y Tomy por sus relatos comunicativos. Gracias por haberme aportado vuestra sabiduría, que ha sido mucha. Mi éxito es el vuestro. Sé seguro que hemos contribuido a mejorar un poquito la educación musical. Enhorabuena a todos y a todas. Sois magníficos y magníficas.

Mi especial recuerdo y agradecimiento para Julio Hurtado, que ya no está entre nosotros, y que me aportó su experiencia y saber, ofreciéndose en todo momento a ayudarme en todo lo que necesitase. Con tu partida hemos perdido a un gran profesor y a una mejor persona. Gracias Julio allá donde estés.

A Estrella, Lara y Manuel por su paciencia y comprensión. Gracias

Pero sobre todo quiero dar las gracias, por su trabajo, esfuerzo y paciencia, a Consol, mi directora de tesis y amiga, que seguro que sin su ayuda y ánimos esto no hubiera sido posible. Gracias por haber hecho que descubriera la posibilidad de poder contribuir, desde mi humilde trabajo, a esa transformación social y educativa necesaria para conseguir la igualdad de oportunidades para todas las personas.

Ya para terminar, agradecer a toda la gente buena que me ha ayudado y me ha animado a seguir en esta larga travesía, algunos conscientes de ello y otros de manera inconsciente, a todos ellos y ellas mil gracias.

“Quan surts per fer el viatge cap a Ítaca
has de pregar que el camí sigui llarg
ple d’aventures, ple de coneixences
Has de pregar que el camí sigui llarg,
que siguin moltes matinades
que entraràs en un port que els teus ulls ignoraven,
i vagis a ciutats per aprendre dels que saben.
Tingues sempre al cor la idea d’Ítaca.
Has d’arribar-hi, es el teu destí,
Però no forcis gens la travessia.
És preferible que duri molts anys,
que siguis vell quan fondegis l’illa
ric de tot el que hauràs guanyat fent el camí,
sense esperan que et doni més riqueses.
Ítaca t’ha donat el bell viatge,
Sense ella no hauries sortit.
I si la troves pobra, no és que Ítaca
t’hagi enganyat. Savi, como bé t’has fet,
sabràs el que volen dir les Ítaques.”
(Lluís Llach, Viatge a Itaca, 1975, basado en el poema Ítaca de
Konstantinos Kavafis, 1911).

ÍNDICE

1.	Ubicación de la tesis doctoral.....	13
	1.1 Introducción.....	14
	1.2 Relato de vida.....	19
2.	Objetivos de la tesis doctoral.....	31
	2.1 Identificación del problema.....	32
	2.1.1 La música en la Enseñanza General.....	33
	2.1.2 La Educación Musical Especializada.....	37
	2.2 Hipótesis y/o interrogantes de la investigación.....	51
3.	Estado de la cuestión.....	55
	3.1 Teoría Crítica Educativa.....	56
	3.2 Bases de datos.....	66
	3.3 Música y teoría crítica.....	72
	3.4 Algunas posibilidades de transformación que ya son una realidad.....	81
	3.4.1 El Sistema Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela.....	82
	3.4.2 Orquesta-Escuela de Chascomús (Argentina).....	84
	3.4.3 La favela de Candéal en Salvador de Bahía (Brasil).....	87
	3.4.4 La Orquesta West-Eastern Divan Palestino Israelí.....	89
	3.4.5 Joven Orquesta y Coro de Centro América (JOCCA).....	93
	3.4.6 La Orquesta Río Infinito.....	93
	3.4.7 La Orquesta del vertedero de Paraguay.....	95
	3.4.8 La Fundación Acción Social por la Música.....	97
	3.4.9 Las Tertulias Musicales Dialógicas.....	99
	3.4.10 Proyectos y Programas para la inclusión social relacionados con los estudios culturales, la música popular y la vida cotidiana.....	102
	3.4.11 Territorios Sevilla.....	105
	3.4.12 Conjunt de Flautes Dolçes de l'Esplai de Girona.....	106
	3.4.13 Papelnonos.....	107
	3.4.14 Otras acciones contra injusticias sociales.....	108
	3.4.15 Gay Men's Chorus de Los Ángeles.....	111
4.	Diseño de la investigación.....	115
	4.1 Opción metodológica. Metodología comunicativa crítica (MCC).....	116
	4.1.1 ¿Qué es la MCC?.....	116

4.1.2 ¿Por qué esta opción metodológica investigadora?.....	120
4.2 Técnicas y herramientas de investigación utilizadas.....	123
4.2.1 Cuestionarios.....	123
4.2.2 Grupo de discusión comunicativo.....	123
4.2.3 Relato comunicativo.....	125
4.3 Plan de trabajo. Cronograma.....	126
5. De la teoría a la práctica: transformando conocimiento.....	133
5.1 Teoría: análisis de los recursos bibliográficos de revistas sobre educación musical (1995-2010).....	134
5.1.1 Clasificación de los artículos según sean teóricos, prácticos o investigación.....	136
5.1.2 Número total de artículos que se han publicado por nivel educativo.....	137
5.1.3 Tipo de artículo por nivel educativo.....	138
5.1.4 Clasificación de los artículos según la publicación (revistas de didáctica general o específica de educación musical).....	140
5.1.5 Clasificación de los artículos según su contenido.....	141
5.1.6 Nivel educativo en el que trabajan los autores y autoras de los artículos.....	144
5.1.7 Nivel educativo en el que trabajan los autores y autoras de los artículos y nivel educativo al que van dirigidos sus artículos.....	149
5.1.8 El género y las autorías de los artículos.....	152
5.1.8.1 El Género y la Educación Musical.....	160
5.2 Recogida de información, clasificación de las categorías de análisis y resultados.....	164
5.2.1 Cuestionarios.....	164
5.2.1.1 Clasificación de los actos comunicativos.....	168
5.2.1.2 Descripción e interpretación de la información: resultados.....	204
5.2.2 Grupos de discusión comunicativo.....	230
5.2.2.1 Grupo de Profesorado de Secundaria, Universidad y Conservatorio	235
5.2.2.1.1 Clasificación de los actos comunicativos.....	235
5.2.2.1.2 Descripción e interpretación de la información: resultados..	297
5.2.2.2 Grupo de Profesorado de Primaria y Escuelas de Música.....	332
5.2.2.2.1 Clasificación de los actos comunicativos.....	332
5.2.2.2.2 Descripción e interpretación de la información: resultados..	345
5.2.2.3 Grupo de Estudiantado Conservatorio.....	358

5.2.2.3.1	Clasificación de los actos comunicativos.....	359
5.2.2.3.2	Descripción e interpretación de la información: resultados..	376
5.2.3	Relatos comunicativos.....	398
5.2.3.1	Clasificación individual de los actos comunicativos.....	403
5.2.3.2	Cruce de los actos comunicativos de los relatos.....	433
5.2.3.3	Descripción e interpretación de la información: resultados.....	469
6.	Conclusiones de la investigación.....	493
6.1	Interrogantes de partida.....	494
6.2	Conclusiones del análisis de los recursos bibliográficos de revistas sobre educación musical.....	494
6.3	Conclusiones del análisis de los resultados sobre las dimensiones exclusoras y transformadoras del discurso del profesorado.....	496
6.4	Posibilidades de transformación a partir de la situación investigada.....	506
7.	Transformaciones como investigador, resultado de la tesis doctoral, en mi realidad educativa.....	513
7.1	Tertulias Musicales Dialógicas (TMD) en el Conservatorio Profesional de Música “Mestre Tárrega” de Castelló.....	514
7.2	Grupo de investigación de la Universitat Jaume I de Castelló “Didàctica de la Llengua i la Literatura i Pedagogia Crítica.....	517
7.2.1	Compartir en las aulas de formación de formadores-as: Proyecto USE.....	518
7.2.2	Compartir en formación en innovación educativa: GIE “Educació Crítica i Gènere”.....	519
7.2.3	Participación en foros científicos.....	519
7.2.4	Encuentro.....	520
7.3	Compartir en otros espacios de formación y sensibilización.....	521
7.3.1	Cursos de estiu Fundació Isonomia.....	521
7.3.2	Seminarios de formación.....	522
7.4	Otras experiencias de transformación social unidas a la música en mi ámbito laboral, desarrollada en el conservatorio Profesional “Mestre Tárrega”	523
8.	Relato de vida tras finalizar la tesis: reflexión final.....	525
9.	Recursos bibliográficos y en red.....	529
10.	Anexos de la investigación (CD adjunto)	

Toda esta información se adjunta, para poder ser accesible junto al resto del contenido de la tesis en un DVD adjunto, localizable en la parte interior de la tapa posterior de esta investigación.

10.1 Base de datos de los artículos de las revistas utilizados en la investigación

10.2 Cuestionarios

10.3 Grupos de discusión comunicativos

10.3.1 Transcripciones

10.4 Relatos Comunicativos

10.4.1 Transcripciones

1. Ubicación de la Tesis Doctoral

“Los profesores no están obligados a enseñar de la misma forma en que ellos mismos han sido enseñados, pero deben hacer un esfuerzo vigoroso y continuado para salirse del antiguo molde. La mayoría de los profesores están demasiado ocupados cumpliendo diariamente con sus obligaciones y les falta la energía para romper con el pasado.”

(Finkel, 2008:258)

“A través de la música es posible imaginar un modelo social alternativo, donde la utopía y el pragmatismo unen sus fuerzas, que nos permite expresarnos libremente a nosotros mismos y escuchar las preocupaciones de los otros.”

(Barenboim, 2008: 91)

1.1 Introducción

La tesis doctoral que presentamos, pretende mostrar que la enseñanza musical en nuestro país ha sufrido todo tipo de avatares que han hecho que no pudiera desarrollarse como hubiera sido deseable.

Por una parte, las distintas leyes educativas promulgadas desde el siglo XIX hasta la actualidad, ni han sido muy eficaces para afianzar a la enseñanza musical como una auténtica área de conocimiento, como era el caso de otras disciplinas, ni ha habido el mayor interés político en que ello ocurriera.

La enseñanza musical siempre ha estado en un segundo plano y a expensas de la voluntad del profesorado. Realmente no fue hasta la entrada en vigor de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) cuando la Enseñanza de la Música pasó a ser considerada como un área conocimiento. Por lo que la podemos considerar como de reciente aparición, porque fue la primera ley en la que aparece, de manera específica, la enseñanza musical dentro del sistema general de educación. También tenemos que destacar que, en lo referente a la enseñanza especializada de la música, se organiza y desarrolla el currículo de dichas enseñanzas. En ellos se recogen una serie de objetivos educativos generales y específicos de cada asignatura, así como los contenidos de las mismas, los criterios de evaluación y principios metodológicos. Hasta esa fecha nunca había existido un desarrollo curricular.

Esta situación produjo una serie de transformaciones en todos los niveles educativos. En primer lugar, venía a resolver una marginación histórica, como hemos expuesto anteriormente, de los estudios musicales y, en segundo lugar, dotaba a éstos de un respaldo legal, ofreciéndoles un ideario pedagógico y didáctico, ya que existía una carencia de estos en el ámbito de la enseñanza musical.

No debemos olvidar que los grandes métodos pedagógicos y didácticos como, por ejemplo, Dalcroze, Willems, Kodaly, Orf, etc. supusieron un gran avance en la educación musical, que surgieron a finales del siglo XIX y principios del siglo XX y que, en la actualidad, dichos métodos todavía siguen siendo desconocidos por la gran mayoría de los y las docentes musicales de nuestro país, porque las circunstancias políticas vividas en nuestro país, durante los años del periodo comprendido entre 1939 y 1986, impidieron que las tendencias pedagógicas encontrasen apoyos dentro del profesorado. Este atraso ha supuesto que la didáctica musical en general no se haya desarrollado en la educación musical. De esa situación deriva nuestro escepticismo en cuanto a la existencia de una fluida comunicación entre el profesorado, para intercambiar las experiencias y establecer líneas de trabajo e investigación que hagan surgir nuevos métodos musicales que ayuden a abordar la educación musical y a establecer la necesaria comunicación para avanzar en la didáctica de la música. Como destaca Lines (2009):

Los educadores musicales necesitan las herramientas conceptuales para comprender su entorno laboral, y así saber tomar unas decisiones adecuadas y eficaces en beneficio de sus alumnos; unas formas de pensar que tengan en cuenta no sólo el espacio inmediato del aula o el estudio en el que trabajan los profesores de música, sino también el conocimiento más amplio de los discursos que afectan a la música en la educación, y a la música en la sociedad en general. (p. 15)

Consecuentemente la gran mayoría del profesorado se encontró en la necesidad de renovar sus sistemas didácticos y pedagógicos y reciclarse cambiando sus antiguos planteamientos educativos y adoptando nuevas metodologías en las que se aplicasen los avances ocurridos en el campo de la psicología educativa aplicada, ya que era necesario dar respuestas a nuevos enfoques educativos. . Como apunta Giráldez (1997):

Desde el punto de vista social, diversos investigadores y educadores han sugerido que un aprendizaje basado en un repertorio musical ‘plural’ contribuye al desarrollo de una consciencia multicultural asentada en la comprensión mutua y en la tolerancia (...) Desde el punto de vista musical, muchos educadores coinciden en que el hecho de incluir un repertorio musical diverso en las programaciones permiten abordar los contenidos desde una perspectiva más amplia y refuerza el conocimiento de los elementos musicales. (p. 5)

Otro factor determinante era, por una parte, la más que dudosa preparación didáctica y pedagógica del profesorado especialista en música y, por otra, la propia mentalidad de las y de los músicos, que son muy conservadores y fieles a sus sistemas formativos. Tal y como evidencia Ana L. Frega (1995:11): “...hay una tendencia en el mundo artístico a pensar que la renovación pedagógica no sirve y esto ocurre especialmente en los países latinos, donde abundan las visiones románticas de la inspiración y la vocación.”

No obstante, resulta un hecho claramente determinante que la renovación pedagógica musical se haya realizado más rápido en el ámbito de la enseñanza general que en la enseñanza profesional de la música. Esta circunstancia es debida a que en los estudios que realiza el profesorado de música de enseñanza general, tiene una mayor formación didáctica y pedagógica, mientras que para ejercer la docencia en los conservatorios no ha sido necesaria ninguna formación inicial de carácter pedagógico. Por lo tanto existe un porcentaje bastante elevado del profesorado que sigue utilizando métodos de enseñanza decimonónicos transmitidos a través de su profesorado de manera oral, desde la práctica. Como subraya Lines (2009):

Los conservatorios y universidades occidentales han perpetuado los sistemas tradicionales del aprendizaje de la música, mediante el control estricto de los métodos pedagógicos y unos currícula ordenados (...) Este ordenamiento jerárquico

de la educación musical moderna ha excluido de la esfera del aprendizaje musical ‘otras’ prácticas musicales y la participación de la comunidad, negando así, de forma implícita, su valor y existencia. Los excluidos de las últimas décadas fueron los músicos étnicos, los músicos de la comunidad, la música de baile, el pop y el rock. (pp. 14-15)

Si tenemos en cuenta que la primera Asociación Internacional dedicada al desarrollo de la Educación Musical es la *International Society of Music Education* (ISME) fue fundada en el año 1.953 bajo una convocatoria de la UNESCO para reunir al profesorado que se dedica a la enseñanza de la música en todos los niveles educativos (desde educación infantil hasta los conservatorios, academias especializadas o que investigan sobre psicología de la percepción musical), podemos ver que la educación musical sufre una rémora en relación a las demás áreas educativas, mucho más dinámicas en el campo didáctico.

Para poder realizar un trabajo de investigación en profundidad y descubrir que circunstancias son las que han influido, tanto en el desarrollo de la enseñanza musical como en la preparación del profesorado de música de nuestro país, hemos abordado la investigación en dos ejes fundamentales para poder analizar los problemas y las circunstancias que han determinado la rémora que ha sufrido nuestra educación musical.

El primero consistía en averiguar, a través de las revistas sobre educación musical que se publicaban en nuestro país, que tipo de artículos predominaban en su contenido, para poder saber que conceptos educativos musicales se estaba transmitiendo a través de ellas, para detectar, consecuentemente, los problemas que latían en dichas publicaciones y como han influido en la comunidad de personas relacionadas con la enseñanza de la música. Consideramos que para poder valorar en profundidad el tema, debíamos analizar todos los artículos que se habían publicado desde el último quinquenio del siglo XX hasta el año 2010 (primera década del siglo XXI), un periodo en el que se han producido muchos cambios

legislativos, si bien unos más importantes que otros. Entendemos que las publicaciones son un reflejo del panorama educativo musical en nuestro país, si bien se desconocía en qué grado esto afectaba a la realidad del día a día del aula.

El segundo, nos permitiría conocer como había reaccionado el profesorado ante esta nueva realidad y hasta qué punto le había influido los contextos sociales y políticos vividos durante el periodo comprendido desde 1995 hasta la actualidad. Para ello era necesario conocer de primera mano las opiniones del propio profesorado, sobre su formación inicial y sobre su trabajo docente. Es decir, era necesario introducir las voces protagonistas de la educación musical en la investigación.

Por ello la tesis se sitúa en la Metodología Comunicativa Crítica (MCC), ya que no solamente pretende detectar y describir lo que ocurre sino que, además, ofrece posibilidades reales de transformación, aspecto ineludible en cualquier investigación que se posicione ideológicamente en esta opción investigadora. Como exponen Gómez y Racionero (2008) apuntan:

La metodología comunicativa crítica (...) fomenta la colaboración activa de estos colectivos en las investigaciones llevadas a cabo y gracias a ello hemos logrado incrementar el impacto social de los conocimientos y su nivel científico. Una de las claves reside en la creación de espacios de diálogo igualitarios, en los cuales “las personas investigadas”, a través de un diálogo abierto, aportan sus conocimientos, desafiando los nuestros. La creación de conocimiento científico se produce así mediante un diálogo llevado a cabo en condiciones de igualdad, donde lo importante no son los argumentos de la fuerza, sino la fuerza de los argumentos.” (p. 118)

Esperamos que con nuestra investigación aportemos datos y testimonios que nos hagan pensar y reformular nuevos enfoques educativos; que consigamos entre todos y todas, que la enseñanza musical forme parte del sistema educativo en todos los niveles; que sea

reconocido el valor que la música tiene, tanto para el desarrollo cultural de los pueblos como vehículo de transformación social; que la educación musical no debe ser privilegio exclusivo de algunas élites y sea patrimonio de toda la humanidad.

Como defiende Green (2009):

La música *puede* traspasar fronteras, y lo ha hecho muchas veces en su dilatada historia. Ésta es una razón de que la educación musical siga mereciendo la pena: porque aunque tenga unos efectos reproductores (...) también nos abre la posibilidad de poner en entredicho nuestra comprensión y nuestra conciencia a un nivel profundo y simbólico, mediante la reunión de significados y experiencias nuevas y anteriormente dispares. (p. 119)

La utopía existe, sólo hay que trabajarla. En nuestras manos está que esto sea posible.

1.2 Relato de vida de José Luis Laborda

“La literatura sobre pedagogía crítica parece estar de acuerdo en que su finalidad es trabajar por las transformaciones sociales que ayuden a acabar con las desigualdades de todo tipo, trabajar a favor de un mundo más justo y solidario. Para ello hay que atender, como señala Giroux (1997), al tipo de discurso que legitima, a las relaciones de la ética y el poder, a las implicaciones sobre cómo aprende el estudiantado y a cómo construye el profesorado su discurso, desde qué ideología y qué valores, reconociendo la parcialidad de todos los discursos, y creando una relación entre conocimiento y poder ligada al diálogo y al compromiso crítico personal. Siguiendo a este autor, *“se debe basar en una política y una perspectiva de autoridad, que vincule la enseñanza y el aprendizaje con formas de capacitación personal y social que aboguen por formas de vida comunitaria que extiendan los principios de igualdad, justicia y libertad al mayor número posible de relaciones institucionales y vitales”*

(Consol Aguilar , 2009:122)

La cita anterior ubica claramente mi posicionamiento educativo. El Profesorado que impartimos clases de música en los Conservatorios, hemos llegado a la docencia musical sin un preparación didáctica y pedagógica previa. Sin esta instrucción pedagógica inicial, nos

hemos encontrado frente a una misión educativa que, nos relega a enseñar la música basándonos únicamente en la experiencia didáctica que hemos vivido, que no es otra que la de reproducir el mismo sistema de clase en el que hemos sido formados, una metodología memorística y academicista. Como argumenta Regelski (2009):

Un último problema se refiere a lo que en otro lugar llamo la ‘metodolatría’ (...) al *tecnicismo* de la enseñanza. Tal pedagogía de recetas, fórmulas e instrucciones ha hecho un flaco favor a la educación musical a lo largo de los años (...) el ‘currículum’ lo constituye el ‘método’ *per se*; el simple acto o hecho de emplear el método de enseñanza se convierte en el centro de la planificación del profesor. Se entiende que una clase es ‘buena’ si se ha ‘impartido’ según dictan las tradiciones y los procedimientos que se asocian con los métodos y los materiales en cuestión, sin que se evalúe si ha producido unos resultados que ‘marquen una diferencia’. (p. 33)

Ante este hecho nos encontramos con que, realmente, no tenemos conocimientos, ni pedagógicos ni científicos, que nos puedan decir u orientar si el método que empleamos es válido o no. Por lo tanto sólo nos queda creer que aquello que a nosotros y nosotras nos funcionó pueda ser válido con nuestro estudiantado.

Esta situación, que describo ha sido y sigue siendo, en un porcentaje muy elevado, la realidad educativa de los conservatorios de música de nuestro estado.

Debemos tener en cuenta que la gran mayoría del profesorado que puebla nuestros conservatorios son músicos y músicas que tienen una gran preparación como instrumentistas, porque la enseñanza en los centros profesionales ha sido básicamente instrumental. Este planteamiento ha causado que la vertiente pedagógica quedase descuidada. Tal y como señala Aróstegui (2011): “En educación musical sigue predominando el componente musical frente al educativo; educamos sobre todo para la música más que a través de la música, con lo que la presencia del enfoque técnico-práctico es abrumadoramente mayoritaria.” (p. 24).

Cuando cursábamos los estudios musicales en el conservatorio, la gente de mi generación, la de los sesenta, iba a los conservatorios exclusivamente a obtener la titulación que más tarde le daría la opción a acceder a un puesto de trabajo como instrumentista de una banda u orquesta. La opción de acceder a un conservatorio era algo muy remoto. De todas maneras esta opción tampoco preocupaba excesivamente ya que considerábamos que el hecho de impartir clases no entrañaba ninguna dificultad ni suponía ninguna preparación pedagógica, ya que si éramos unos buenos intérpretes no era necesario nada más. Cuantas veces he oído la frase “quien toca bien enseña bien”. Regelski (2009) afirma:

Los profesores de música, a diferencia de los de la mayoría de las demás disciplinas, suelen ser *practicantes* o profesionales (...) Así pues, de los profesores de música se espera que, para poder enseñar, sean músicos, y los estudios musicales dejan poco espacio para su preparación como profesores. (p. 23).

Las pruebas que se realizaban en las oposiciones de acceso a profesor o profesora de conservatorio, se primaba el aspecto artístico sobre el pedagógico, ya que este último era prácticamente un trámite si la parte interpretativa era buena. Asimismo, debemos tener en cuenta que, los y las componentes de los tribunales que tenían que juzgar estas pruebas, la mayoría no habían tenido ninguna preparación pedagógica ni didáctica y ellos mismos eran fruto de nuestro sistema educativo anclado en el siglo XIX. En relación a este tema Vilar (2000) evidencia:

Los conservatorios en los que nos formamos cultivaron sobre todo en nosotros un tipo de relación unipersonal con la música [...] Ello explica, hasta cierto punto, que se produzcan menos situaciones de investigación y éstas que se vinculen más a biografías individuales que a líneas consensuadas. (p. 4)

No obstante, también hay un sector del profesorado, que preocupado e insatisfecho personalmente con su práctica docente y siendo conscientes de sus carencias pedagógicas iniciales, se han preocupado por formarse didácticamente y se han comprometido en transformar esta realidad.

En mi caso, me he dedicado a buscar, a través de la lectura y de la investigación, nuevos caminos que me dotasen de herramientas didácticas y pedagógicas para poder mejorar la práctica educativa en la enseñanza de la música, encontrando la opción crítica comunicativa dialógica como medio real para una transformación de la educación musical.

Hasta matricularme en el doctorado nunca había tenido oportunidad de acceder a las teorías educativas. Por otro lado mi práctica, primero como estudiante y luego como profesor, había ido unida a una concepción, como ya he señalado, academicista y rígida de la educación musical.

A la temprana edad de siete años decido apuntarme a la Escuela de Música de la Banda Unión Musical de Lliria, mi ciudad natal. El motivo no fue otro sino el de que alguno de mis amigos, con los que jugaba, se habían decidido a estudiar música. Como la asistencia a las clases de música eran todas las tardes, me encontraba que no tenía con quien jugar, así que ante la idea de no quedarme sólo y con nadie con quien compartir las tardes de ocio, mi primo y yo decidimos inscribirnos en la escuela de educandos de música a la que ya asistían nuestros amigos.

Tuve suerte de poder acceder a la música a través de esta institución ya que en esa época era un referente cultural, tanto a nivel local como a nivel nacional e internacional, dentro del panorama musical de las agrupaciones bandísticas. En aquella época era uno de las pocas actividades lúdicas y culturales, de las cuales se podía disfrutar en una ciudad pequeña, como era el caso de Lliria. Encima no costaba dinero el poder ir a aprender música, ya que la persona que nos enseñaba era músico de la banda y lo hacía simplemente por transmitir los

conocimientos musicales a aquellos niños que como yo nos decidíamos a adentrarnos en el mundo de la música. Cuando he empleado el masculino en la anterior frase es porque en aquella época no habían todavía niñas que se decidiesen a estudiar música, ya que se consideraba que los instrumentos de viento eran exclusivo para los hombres, por lo tanto no estaba bien visto que las mujeres tocasen un instrumento de viento. Las bandas estaban totalmente masculinizadas.

Durante el tiempo que forme parte de la sociedad musical, pude descubrir el valor y la importancia de la música, tanto a nivel artístico como a nivel social y humano. No sólo ibas y aprendías el lenguaje de la música, sino que la relación y el contacto con otras personas ampliaba tus conocimientos sociales. Ellos te enseñaban no sólo el arte de cómo tocar correctamente un instrumento, sino que, a través de los innumerables ensayos, aprendías a entender y asumir que para que se produjese el verdadero acto musical era necesario la comunión y la confianza entre todos los músicos, y que el resultado era que se forjara una gran complicidad y camaradería entre los miembros de la banda. Era tu segunda familia, sabías que llegado el momento estarían ahí para ayudarte en lo que hiciera falta. Te sentías a salvo de cualquier peligro.

En este tipo de instituciones musicales, la comunión entre la música popular y la llamada música culta, es un rasgo destacable, muy importante, ya que dentro de las actividades y repertorios musicales de estas agrupaciones bandísticas se abordaba todo tipo de música y se realizan todo tipo de actividades que sirven para hacer llegar el valor cultural que la música tienen en nuestras tradiciones a todos los ciudadanos y ciudadanas. Debemos tener en cuenta que este tipo de instituciones han sido y siguen siendo todavía, aunque en menor intensidad, más por los cambios que se producen a nivel social que por motivos de la propia actividad, los encargados de difundir la música clásica entre la gente más humilde. Ellas fueron las que con su actividad hicieron que la música clásica no sólo fuera exclusiva de la

gente adinerada, que eran las que podían pagarse las caras entradas a los teatros de ópera y conciertos sinfónicos. Debemos pensar que durante las décadas posteriores al final de la Guerra Civil Española (1936-1939) la gente de los pueblos no tenía la oportunidad ni los recursos económicos para poder desplazarse a las capitales respectivas de sus provincias, o centros de mayor actividad cultural, para poder tener acceso a la música clásica. Aunque evidentemente, a mi edad yo fuera ajeno a todo esto, hoy me siento orgulloso y siempre ha sido para mí un motivo de satisfacción pensar que como músico he contribuido a través de los conciertos que ofrecíamos de forma gratuita, a que toda la gente tuviera acceso a la música clásica. Pero no sólo hacíamos conciertos de música de repertorio clásico, sino que también abordábamos otros tipos de música más popular y la gente se sentían entusiasmada con ella. Otras actividades que solíamos hacer eran pasacalles y procesiones religiosas, ya que no hay que olvidar que en aquella época, y todavía en la actualidad, estamos condicionados por la religión católica, que todavía se evidencia por ejemplo, en la relación con las fiestas patronales en los pueblos.

A parte del aprendizaje puramente artístico de la música y humano que supuso mi paso por la banda de música de mi ciudad natal, quiero destacar que si no hubiera sido por la Banda no hubiera podido hacer. Estos son los numerosos viajes que efectué por muchos lugares del mundo (Suiza, Alemania, Holanda, Inglaterra, Francia, Estados Unidos, etc.) que de otra manera no hubiera podido realizar. Todos estos viajes hacían que mi visión sobre el mundo fuera ampliándose. Me permitía ver cómo vivían las gentes en otras sociedades y culturas. Gracias a esto con catorce años, y estoy hablando de los años 70, había corrido medio mundo, llevando ilusión y esperanza por equipaje a través de la música. Destaco la importancia de este tipo de instituciones, que hoy en día se encuentran en crisis debido a los cambios sociales que se han producido en los últimos años y la acción política de determinados gobiernos. Es un hecho que valdría la pena tener en cuenta para poder analizar a

fondo e investigar las razones que han causado esta crisis y poder conseguir cambiar esta tendencia negativa que se está produciendo.

No menos interesante fue mi paso por el Ejército, primero durante el servicio militar. Con el fin de poder estudiar en el Conservatorio de Madrid, no tuve más remedio que presentarme voluntario como soldado músico a una de las bandas militares que existían en Madrid, con el objeto de realizar el servicio militar, porque mis padres no podían asumir el gasto que suponía la manutención, la vivienda y el estudiar en Madrid. El poder entrar como músico militar me dio la oportunidad de poder cursar los estudios superiores de música en el Conservatorio Superior de Música de Madrid, que en aquella época era el referente educativo musical de España. No podía dejar pasar esta oportunidad, aunque la contrapartida fuera tener que sufrir un régimen disciplinario, como el que supone estar realizando el servicio militar. En esta situación en aquella época, nos encontrábamos muchos compañeros que vimos una magnífica oportunidad de ampliar y perfeccionarnos como músicos.

La oportunidad de poder encontrar trabajo en aquella época, pasaba por aprobar alguna de las oposiciones que se convocaban para acceder alguna vacante que se producía, o bien en las bandas municipales de algunas capitales de provincia, o bien ingresando como suboficial músico en las muchas bandas que existían en el Ejército Español. Una vez finalizados mis estudios en Madrid y el servicio militar me presente a unas oposiciones, las cuales aprobé, para optar a una plaza de suboficial músico de la Armada Española. Las aprobé y esto marco una nueva etapa en vida personal y musical.

Una de las cosas que quiero destacar es que, la música para los militares tiene un sentido distinto al de la música en la sociedad civil, porque básicamente el objetivo, de la música en el ejército, es la de enaltecer el valor de los soldados en la disciplina castrense a la vez que “servir de reposo después de la contienda”. El texto siguiente, que tuve que rotular por orden de mi superior, expresa muy bien lo que aprendí: *“La música militar incita a la*

pelea en el ataque, lleva la alegría a los poblados y campamentos y siempre es manifestación de arte y cultura". Si bien es verdad que, en los últimos años, también las bandas militares ha servido como embajadoras de la paz, sirviéndose una vez más de la música como elemento cultural de concordia.

Para una persona que lo que quiere es hacer y compartir su música, el estar en un contexto como el militar, supone un choque emocional en ocasiones difícil de llevar. El tiempo que me costó realizar el pergamino en el que debía figurar el texto arriba referido, para mí fue un suplicio, ya que cada palabra y cada frase me golpeaban y agredían mi manera de ver la música, era una constante profanación ¿cómo la música podía servir para generar violencia y luego servir para endulzar la barbarie que supone un combate, alegrando a las personas que habían peleado e incluso generado tristeza y desolación? Para mí fue una experiencia que me ayudo a comprender, cómo a veces se hace un uso extramusical de la propia música, con el objeto de justificar u ocultar el verdadero objetivo de un régimen político o una postura ideológica.

Como vemos la música es un instrumento que sirve para distintos fines, algunos más nobles que otros, pero no por ello menos importantes para no tenerlos en cuenta.

Después de cuatro años en el ejército y tras haber intentado en una ocasión salirme del mismo, tuve la oportunidad de poder presentarme a una oposiciones para Profesor de Conservatorio. Tras la realización del obligado concurso-oposición tuve la suerte de conseguir aprobar e ingresar en el cuerpo de profesores de música y artes escénicas. Desde este momento, empieza la que ha sido la etapa más importante en mi vida, tanto musical como profesional. Desde que ingresé en la docencia, con sólo veinticuatro años, como profesor de clarinete de conservatorio, estuve en varios centros. Todos ellos me proporcionaron gratas experiencias que fueron verdaderas vivencias que me colmaron tanto a nivel profesional como humano. Estas experiencias vinieron a través de la creación de agrupaciones orquestales e

instrumentales, la del Conservatorio de Segovia, la del Conservatorio de Cartagena y la del Conservatorio de Castelló, cuyo objetivo fundamental era traspasar el ambiente oficialista que se respira en los centros públicos de enseñanza musical, transformando esta realidad en otra más solidaria y humana. Tenemos que saber que la enseñanza en los Conservatorios, mantiene un sistema tradicional. Las distintas asignaturas que componen su currículum no tienen ninguna conexión entre ellas, todo esto nos lleva a que cada profesor-a se limite a impartir sus clases sin ni siquiera contar con el resto de profesorado. Esto nos lleva a que no exista una interrelación entre los contenidos que se imparten, generando en el estudiantado una sensación de autarquía docente. A través de los distintos proyectos que emprendí, con la ayuda inestimable del estudiantado, familias y de algunos-as compañeros-as conseguimos que la enseñanza tuviera otro significado del que hasta ese momento había supuesto.

Con estos proyectos que coordiné, conseguí que el estudiantado pudiera sentir la verdadera dimensión de la música y aprender de y con ellos y ellas, que de otra manera no hubiera conseguido alcanzar.

A través de estas agrupaciones el estudiantado, padres y madres pudieron comprobar que la música les servía de vehículo de comunicación con la sociedad ya que con la realización de los conciertos programados se salía del edificio que les constreñía y podían así comunicar todo aquello que con su esfuerzo diario de estudio conseguían. Fueron momentos emocionantes para todos y todas, porque compensaron con creces todo el trabajo y esfuerzo realizado. En este tipo de proyectos salíamos todos ganando: el estudiantado los padres y madres y yo, ya que ellos y ellas me enseñaron que nunca podía perder la esperanza de poder alcanzar cualquier objetivo y transformar cualquier situación. Ellos y ellas me enseñaron a creer en que la utopía era posible.

Este tipo de experiencia fue realizada en los centros en los que estuve y en el que actualmente estoy. Siempre he tratado de humanizar la enseñanza musical en los centros

oficiales, ya que la gente suele tener un concepto equivocado de lo que debería ser este tipo de centro, que no es otra cosa, que un espacio público y una oportunidad para transformar esa realidad fría que históricamente nos han transmitido los Conservatorios como centro de educación musical.

Cuando llegué al Conservatorio Profesional de Castelló, un grupo de profesores y profesoras animados por nuestro compañero Vicente Simó, decidimos crear la Orquesta Sinfónica de Castelló que me proporcionó la experiencia, como músico de orquesta, de una de las pocas cosas, por no decir la única, que tenía pendiente como instrumentista y solista. El objetivo inicial de la orquesta era que pudiera servir de plataforma para que el estudiantado más avanzado pudiera tener la experiencia que supone el poder tocar en una orquesta sinfónica, además en la ciudad de Castelló carecía de una orquesta sinfónica, aunque contaba con varias bandas. Por mi experiencia debo decir que la orquesta, a diferencia de la banda de música te sitúa en un nivel artístico más elitista, pero no por ello más emocionante, aunque algunos podrían pensar lo contrario. La relación entre los componentes de este tipo de agrupaciones (orquestas), es más profesional que humana en términos generales, porque tanto las como los músicos se reúnen para preparar un concierto con el tiempo justo. La exigencia profesional es muy elevada y la concentración extrema, y ello hace que los momentos en que se ensaya no sean espacios distendidos que propicien el acercamiento humano. Este es uno de los aspectos que convendría poder transformar, ya que si no es así, pienso que la interpretación musical carece de ese calor que hace que la música llene al ser humano de felicidad, tanto del o de la intérprete como del público que asiste a ese concierto.

Podría sentirme afortunado ya que a lo largo de mi vida musical he experimentado casi todas las facetas musicales, puesto que además de la experiencia como instrumentista he realizado también trabajos de dirección de orquesta y gestión educativa, labores todas ellas que me han dotado de diversas y múltiples perspectivas y experiencias en la enseñanza y

práctica musical que, a su vez, me sirven de reflexión para poder analizar el estado real de nuestro panorama educativo.

No obstante, no me sentía satisfecho ni con lo que veía ni con lo que hacía, me faltaba algo, que no alcanzaba a descubrir. En mi trabajo de investigación de doctorado es donde, realmente, descubrí una nueva manera de abordar la práctica educativa, posibilitando opciones de transformación, tanto para el profesorado como para el estudiantado. El realizar el doctorado me abrió todo un mundo de posibilidades que yo desconocía y que descubrieron que no solamente una formación musical e instrumental es suficiente para alcanzar los objetivos educativos, sino que es necesario poseer una base teórica educativa para poder evolucionar y llegar a realizar tu trabajo docente de manera más eficiente y digna.

El contacto que inicié con la universidad a través de los cursos de doctorado en el año 1998, que me llevaron a descubrir que habían opciones metodológicas impensables para un músico como yo que se había formado en el más estricto tradicionalismo instrumental y musical.

Estas opciones metodológicas se encuentran la Metodología Comunicativa Crítica que descubrí a partir de la Profesora Consol Aguilar, pudiendo aprender una base teórica que me supuso un giro de ciento ochenta grados en mi manera de plantear la docencia.

De mi transformación como investigador y de todo lo que ha ido ligado a ella, profundizaré en un punto concreto de esta tesis.

En este periodo investigador, otra de las cosas que me ha ayudado a formarme e ir adquiriendo experiencia es el poder formar parte del Grupo de Investigación “Didáctica de la Lengua y la Literatura i Pedagogia Crítica” y del GIE (Grupo de Innovación Educativa) “Educació crítica i gènere”, porque suponen el poder compartir e intercambiar, desde una relación horizontal y un diálogo igualitario, con profesionales de otras disciplinas experiencias que siempre han sido enriquecedoras. También quiero destacar que el haber

asistido y presentado comunicaciones sobre mis trabajos e investigaciones en distintos congresos multidisciplinares, ha supuesto poder compartir con otras personas todo aquello en lo que crees. Cada una de estas experiencias me suponía mejorar en mi trabajo como profesor, pero a la vez me daba cuenta de que el camino no tiene fin. Como dice Eduardo Galeano basándose en la respuesta del cineasta santafesino Fernando Birri (1925) en una charla que dieron juntos en Cartagena de Indias y como respuesta a la pregunta de uno de los asistentes: ¿para qué sirve la utopía?: “La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. ¿Entonces para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar.”

Posibilidades reales que hacen que la música sea ese vehículo transformador, porque como lenguaje de comunicación y de expresión se convierte en una herramienta importante para que las personas puedan desarrollar sus aptitudes tanto artísticas como sociales y humanas.

Este hecho lo demuestra la gran cantidad de experiencias musicales que ya son una realidad y que suponen un claro ejemplo de que otra manera de aprender y enseñar es posible.

Por ello me decidí a realizar mi tesis con la idea principal de seguir creciendo como persona y poder seguir con esa transformación que ya siento como necesaria en mi vida. Para mí la música es la que me hace sentirme vivo y la investigación la herramienta para transmitir ese sentir y esa ilusión a los demás y decirles que la utopía es posible y que sí podemos transformar nuestra sociedad y nuestras vidas en lo que realmente queremos que sean, un sitio donde todos los seres humanos seamos iguales dentro de nuestras diferencias, en la que respetemos y seamos respetados y en la que el diálogo sea el arma para entendernos y forjar un futuro sin injusticias, sin guerras y sin pobreza.

2. Objetivos de la Tesis Doctoral

“Tomar conciencia de los orígenes de nuestra manera de pensar acerca de la música y la educación puede también clarificar por qué los que nos rodean -administradores escolares, los padres de nuestros estudiantes y la comunidad escolar- a menudo otorgan a la música y las artes en la sociedad valores diferentes de los que nosotros como maestros les dispensamos”

(Froehlich, 2011:17)

2.1 Identificación del problema

La inclusión de la Educación Musical en el sistema educativo en nuestro país, ha vivido toda una serie de circunstancias, que han hecho que la Educación Musical, en todos los ámbitos educativos, haya sufrido una rémora en considerarse como un área de conocimiento dentro del sistema educativo español. Como destaca Small (1989)

Una amarga experiencia ha demostrado que la influencia que la educación puede ejercer sobre la sociedad es pequeña, y aunque parecería que la de la música fuese aún más reducida, puede ser un punto de apoyo sobre el cual basar aquellos cambios en las actitudes fundamentales y en la organización de nuestro universo mental, que son necesarios para que nuestra sociedad pueda liberarse de la garra opresiva de una visión del mundo que niega y desvaloriza nuestra experiencia. (p. 206)

Con el fin de poder conocer todos los vaivenes que ha sufrido la educación musical, es necesario narrar brevemente, de manera cronológica, el camino seguido por la enseñanza musical a través de las distintas Leyes Educativas que se han promulgado en nuestro país, con el fin de conocer como la Educación Musical ha sufrido una serie de desdenes y ninguneos a lo largo de su historia, si podemos denominarlo de esta forma. Tal y como apunta Pliego de Andrés (2007):

La música, incluso la prestigiosa “música clásica”, sigue estando fuertemente marginada dentro de nuestro sistema educativo general. Es innegable que hemos sido testigos de avances importantísimos para la educación musical como consecuencia del desarrollo social y económico experimentado en nuestro país aunque, a pesar de todos los progresos, la educación musical no ha alcanzado el desarrollo que corresponde al nivel económico adquirido. (p. 4)

2.1.1 La Música en la Enseñanza General.

Desde el año 1900 hasta nuestros días se han promulgado seis Leyes Educativas. Hay que tener en cuenta los cambios políticos que se producen y en consecuencia las características de las propias Leyes.

El primer periodo lo podemos situar entre 1900 y 1970, periodo que es ocupado por la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, conocida ésta como Ley Moyano. Es la primera ley que se realiza para otorgar el primer sistema educativo como tal en España. Fue la base para el posterior desarrollo de la instrucción educativa que va desde la segunda mitad del s. XIX hasta el primer tercio del siglo XX. En esta Ley la Educación Musical no se contempla. Para ser exactos sólo aparecen estudios musicales en la última Enseñanza, según el art. 58 de dicha Ley en estos estudios figuran las siguientes materias: Estudio de la Melodía; Contrapunto; Fuga; Estudios de la Instrumentación; Composición religiosa; Composición dramática; Composición Instrumental; Composición libre.

A estos estudios solamente tenían acceso la clase más favorecida, quedando fuera de estos estudios de nivel superior la ciudadanía de clase trabajadora. Por lo que podemos afirmar que la Educación Musical estaba reservada para las élites de la sociedad. Si se daba algún tipo de instrucción musical en las etapas de primaria era porque algún maestro o maestra tenía voluntad por transmitir dichos conocimientos.

El primer avance se produce a través del Real Decreto de 26 de Octubre de 1901, en el que se amplía la edad de escolarización obligatoria. Ésta a su vez también conlleva la ampliación de las asignaturas o materias que se deberán impartir, entre otras vemos que aparecen por primera vez la música y el canto. Pero aunque apareciera, existían una serie de problemas tanto en la formación del propio profesorado como problemas ligados a su carácter social, ya que el tener que impartir esta asignatura de música, significaba mermar la dedicación lectiva a otras materias consideradas más importantes, como son las

instrumentales. Todo ello hacía que la iniciativa no cristalizase en la gran mayoría de los centros educativos. Una vez más quedaba en la iniciativa personal del maestro o maestra que tuviera voluntad de impartirla.

En la II República parece ser que se realizó un verdadero esfuerzo para que la Educación Musical llegase al mayor número de personas posibles, sobre todo al ámbito rural a través de las Misiones Pedagógicas, creadas por Decretos en el año 1931, evidenciando el interés porque la cultura musical llegue a toda la población así como el que figure en la formación de los docentes.

Pero la Guerra Civil Española (1936-1939) hace que todos estos avances queden sepultados. La Educación Musical se ve sometida a un claro retroceso. Lo único que podemos destacar, tristemente, que las élites siguen conservando la Educación Artística dentro de la cual se encuentra la música.

En el periodo de la dictadura franquista, como destaca Castañón (2009), la formación musical estuvo fuertemente ideologizada.

Hasta el año 1967, al amparo de la Ley de Reforma de la Educación Primaria de 1965, en el que se publican los cuestionarios específicos sobre materias y cursos de primaria, aparecen divididos los contenidos, referidos a la Música y Canto, en tres bloques: Canto Coral; Audición; Cultura Musical.

No obstante el problema estaba en que al profesorado no se le formaba adecuadamente para que fuera capaz de desarrollar un aprendizaje musical con garantías. Por ello podemos sintetizar que este periodo tuvo más sombras que luces en el aspecto de la Educación Musical, suponiendo esto una rémora educativa musical que todavía hoy se sigue sufriendo.

Con la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 4 de agosto de 1970, denominada Ley Villar, asistimos a la primera revisión general de todo el sistema educativo desde la Ley de Instrucción Pública o Ley Moyano de 1857. Su propósito

era modernizar el sistema educativo acercándolo a los sistemas educativos de nuestro entorno geográfico europeo y de esta manera poder alcanzar los niveles socioculturales que estos tenían.

En cuanto a la Educación Musical, ésta es la primera Ley en la que se refleja la Música entre los contenidos obligatorios del currículum de la Enseñanza General Básica (EGB). No obstante todavía no aparece como un área de conocimiento propia, ya que está incluida dentro del Área de Expresión Dinámica, junto con la Educación Física. También había una asignatura de Música en el Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) que también estaba incluida dentro del Área de Formación Estética.

Pero es importante señalar que no se tomaron las medidas necesarias para que se llevase a cabo una buena formación del Profesorado encargado de impartir dichas materias. Una vez más sólo fue una declaración de intenciones, sin una buena planificación de los recursos materiales y humanos necesarios para poder cristalizar aquello que la Ley se había comprometido a conseguir.

Hay que señalar que la Educación Musical no es tal, mientras que a ésta sólo se le reconozca su valor terapéutico, supletorio o complementario de las demás asignaturas del currículum educativo. La importancia de la música sólo se limita a que sirva para distraer o relajarse luego de haber realizado el trabajo en otras asignaturas o para que sirva de distracción entre dos asignaturas instrumentales.

Es evidente que con este planteamiento la música lo tiene muy difícil para afianzarse como una verdadera área de conocimiento, no debemos olvidar como destaca Regelski (2009) que:

En toda sociedad, en el hecho social, la música se evalúa de acuerdo con los fines y los criterios de su uso (...) Así pues, la 'música' en la educación *musical* no debería

tener como premisa una visión limitada o restrictiva de la praxis, que excluya o prive a los estudiantes del aprendizaje musical significativo y relevante. (p. 37)

Una vez más la ignorancia de los legisladores respecto a lo que significa una buena educación musical, ha hecho que el aprendizaje de la música en la Educación General no haya podido llevarse a cabo, principalmente por carecer de Profesorado Especializado, ya que no hubo ningún interés en apostar por una buena formación del mismo. Así evidencia E. Roche (2003):

Un planteamiento tan ajeno e impermeable a las transformaciones pedagógicas y sociales más significativas no sólo de la música sino de la educación en general, sobre todo a partir de la Ley General de Educación de 1970 (LGE), produjo una situación marginal y desestructurada que afectó (...) a la totalidad de estas enseñanzas: organización de los estudios, definición de los tipos de centros, planificación geográfica, implicación del profesorado, etc. (p. 9)

Con la entrada en vigor de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), la Educación Musical adquiere una identidad propia como disciplina dentro de la Enseñanza General en nuestro país, al disponer de un currículum propio, a la vez que lo dota de recursos para garantizar su desarrollo, a priori necesario, pero que luego se han demostrado insuficientes, para poder disponer de un horario y contenidos como las demás asignaturas.

Pero lo que realmente fue un gran avance legislativo, fue la creación del maestro-a especialista en Educación Musical, como responsable de impartir la asignatura de música en la Educación Primaria e Infantil tal y como señala el art. 16 de la LOGSE. Si bien la formación y el acceso a dicha especialización no reunía las garantías suficientes para una buena formación del profesorado, ya que para el acceso a la realización de dicha especialidad no se exigía ningún conocimiento previo musical, necesario para garantizar que el profesorado tuviera la preparación idónea para impartir con éxito la asignatura de música.

Con las siguientes reformas educativas podemos destacar que hasta la nueva Ley aprobada LOMCE, la música ha seguido en la misma línea que tenía en la LOGSE, salvo las modificaciones introducidas por la LOE, que incluye la música dentro de otras áreas en la Educación Infantil y Primaria, algo que parece insignificante pero que tiene una importante trascendencia porque supone el preámbulo de la desaparición de la música como materia de interés para la educación general, y porque una vez más vuelven a tener hegemonía las demás asignaturas del currículum. En Secundaria la asignatura de música tiene un lugar propio e independiente, donde es entendida como bien cultural y como lenguaje y medio de comunicación. Además contempla la posibilidad de cursar la asignatura de Historia de la Música y la Danza en segundo de bachillerato.

2.1.2 La Educación Musical Especializada.

La Educación Musical Especializada en España, anteriormente al s. XIX, estaba en manos de las Instituciones Religiosas, que eran las encargadas de formar a los músicos, principalmente, para sus necesidades del culto.

Pero a partir de la desamortización de Mendizábal de 1836 la Iglesia Católica pierde su hegemonía en la vida musical del país aunque, con la firma del concordato de 1851, ésta vuelva a recuperar su influencia en el ámbito educativo, bien es cierto que no con la hegemonía absoluta que tenía antes.

El evidente ascenso de la burguesía conlleva que la formación musical se desarrolle en el ámbito privado. Se crean Ateneos y Liceos que propician que se desarrolle una fuerte actividad musical, aunque la educación musical queda ceñida a una formación no profesional.

La música hasta ahora en manos de la aristocracia, pasa a ser controlada por la burguesía, que tiene más capacidad económica para dedicar a la cultura. Empiezan a crearse teatros, donde se interpreta música sinfónica, de cámara, óperas y la naciente zarzuela, género

genuinamente español, los cuales acaparan el panorama musical nacional. Tal y como señala Pliego de Andrés (2007):

La educación musical ha estado tradicionalmente vinculada a las clases medias y altas, y por ello se ha concentrado en el estilo musical que mejor representa los valores de la burguesía, personificado en la figura casi mitológica de Beethoven y genéricamente conocido como *clásico*. Esta música clásica es un reflejo del estilo selecto, clasista, distinguido, elitista y lujoso al que aspiran las clases medias y se vincula arbitrariamente a la excelencia. (p. 3)

Esta creciente actividad musical lleva a la fundación de Sociedades Musicales que se encargan de organizar conciertos que propician que la actividad musical llegue cada vez a más gente.

Todo esto hace que en 1873 la música se integre en la denominada *Academia de Nobles Artes*, que a partir de esta fecha pasó a denominarse *Real Academia de Bellas Artes de San Fernando*.

Aunque la música había estado presente en las universidades españolas, ésta va dejando de impartirse en estas instituciones para pasar a ser impartida en los Conservatorios, cuando el 15 de Julio de 1830 la reina María Cristina, última esposa de Fernando VII, decide fundar el Conservatorio de Música de Madrid, siendo éste el primero de España y uno de los más antiguos de Europa, que asumió la hegemonía en la enseñanza oficial de la música. A partir de entonces empiezan a crearse otros Conservatorios en ciudades como Barcelona, Valencia, etc.

La *Ley de Instrucción pública de 1857* o Ley Moyano incorpora los estudios de música dentro de las Enseñanza Superiores sujetas al régimen universitario. Esta situación se ve revertida por la promulgación del *Real Decreto de 9 de octubre de 1866* donde devuelve a las Escuelas Superiores a su antigua denominación, convirtiéndolas en Escuelas Especiales. Pero

es el *Real Decreto de 17 de junio de 1868* el que mediante la creación de un reglamento específico para la enseñanza musical, aleja definitivamente a la enseñanza de la música del ámbito universitario. Las consecuencias derivadas de estas medidas fueron la reducción de las materias que se impartían y la reducción del profesorado.

A principios del siglo XX se intenta ir actualizando, a través de la promulgación de reales decretos, el tipo de materias que se imparten en los Conservatorios de titularidad pública, tratando de adaptarse a las nuevas corrientes musicales que imperan en el resto de países europeos.

De esta manera la música especializada se instaura como una enseñanza pública, en la que los músicos obtienen una preparación adecuada a la oferta musical de la época no sufriendo prácticamente ningún cambio sustancial hasta, prácticamente, después de la guerra.

Hubo intentos por parte de la administración franquista de dotarlos de una normativa a través de los decretos que se promulgaron, primero con el *Decreto de 15 de junio de 1942 sobre Reorganización de los Conservatorios Oficiales de Música y Declamación en el año 1942* y el último en el *Decreto 2.618, de 10 de septiembre, sobre Reglamentación General de los Conservatorios de Música en el año 1966*, mantenía un retraso considerable respecto a la enseñanza musical impartida en el resto de países de la Comunidad Económica Europea, ya que ni la organización de los centros ni de los estudios profesionales garantizaban una enseñanza de calidad como la que ofrecía estos países de nuestro entorno cultural.

Podríamos establecer, a grandes rasgos, los siguientes inconvenientes que motivaban estas circunstancias:

- a) Poca preparación musical y pedagógico-musical del profesorado que debía impartirla, ya que para poder impartir la docencia no era necesario ninguna formación inicial pedagógica.

- b) Poco reconocimiento (social, profesional y académico) de estos estudios desde la misma administración, puesto que no existían homologaciones de las titulaciones musicales con el resto de las enseñanzas del sistema educativo, puesto que la única vía de enseñanza institucionalizada de la música eran los Conservatorios y estos no formaban parte del sistema educativo.
- c) No habían unos objetivos educativos que pudieran organizar planes de estudios para sus diferentes grados, ya que no establecían un conjunto de asignaturas agrupadas en cursos escolares, ni tiempos lectivos para las mismas, así como una ratio profesor-a/alumno-a por clase.

Como subraya Small (1989):

El plan de estudios especifica la naturaleza de la visita guiada, y decide cuáles son los expertos que actuarán como guías. A los alumnos se los conduce en rebaño de un lado a otro (...) sin preguntarles si eso les interesa o no; se les empuja a seguir, implacablemente, con el resto de grupo, independientemente de que hayan asimilado o no la información o de que tal vez desearan detenerse algo más sobre un punto que les ha llamado la atención o movilizó la imaginación (...) A todos los llevan por el mismo camino (...) A nadie se le permite apartarse de él para ir a ver nada interesante, y una vez terminada la visita se les exige a todos que demuestren que han visto las mismas cosas al mismo tiempo y desde el mismo punto de vista. (p. 192)

Es necesario señalar es que la reforma educativa abordada a través de la *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 4 de agosto de 1970*, denominada Ley Villar Palasí, en la que estaba previsto que la enseñanza musical especializada se incorporase a la universidad. Aunque al final esto no se llevó a término, desperdiciando una gran ocasión de conseguir que los estudios superiores de música tuvieran rango universitario como en la mayoría de los países occidentales.

Pero cuando realmente se produce un verdadero progreso en las enseñanzas especializadas de música es a partir de la promulgación de la *Constitución Española* de 1978, desde la que se da un gran impulso a la cultura musical con la creación de orquestas en casi todas las comunidades autónomas, ya que la Constitución les otorga unas competencias culturales que antes dependían del Estado Central. Con ello es evidente que la ciudadanía toma conciencia de la importancia que la educación musical tiene para el desarrollo social y cultural. Todo esto lleva a los distintos gobiernos a legislar un marco educativo que favoreciera el desarrollo de la enseñanza musical especializada, ya que la legislación existente, la cual consistía en un Reglamento del año 1966 tenía muchas lagunas en cuanto a la organización de los centros y a los currículos de las materias que se impartían en los Conservatorios, que eran los centros oficiales donde se impartía la educación musical especializada.

No fue hasta la entrada en vigor de la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE) cuando se regula las enseñanzas especializadas de música, en la que se organiza y desarrolla todo un currículum de la enseñanza específica de la música en donde se recogen una serie de objetivos de cada asignatura, así como los contenidos de las mismas, los criterios de evaluación y los principios metodológicos.

Si la LOGSE comportó cambios relevantes en las enseñanzas de régimen general contempladas en la Ley de 1970, en lo referente a las enseñanzas de la música se produjo una profunda transformación, ya que la última regulación de estas enseñanzas data del año 1966. Para la enseñanza de la música el hecho de que fuese incluida en la LOGSE supuso un hito sin precedentes en la historia de la legislación educativa del siglo XX.

Las demás Leyes Educativas que se han promulgado en España después de la LOGSE no han venido a variar la línea marcada por ésta.

La Ley Orgánica, 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), ignora deliberadamente la enseñanza musical, necesitada de realizar reformas y modificaciones necesarias para mejorar aspectos educativos que la LOGSE no había conseguido mejorar. Dejando en vigor, en lo referido a la enseñanza musical especializada, la tan denostada LOGSE.

Con el nuevo cambio de gobierno se deroga la LOCE y se emprende la concreción de otra Ley Educativa. Con ello se abre, sin duda, una nueva posibilidad de dar solución a los problemas que la LOGSE no había podido solventar y que con esta nueva Ley podrían mejorarse.

Con la nueva *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)*, las enseñanzas musicales especializadas sufre pocos cambios, que podríamos considerar poco sustanciales respecto al currículum de las propias enseñanzas, si bien se producen cambios importantes referidos a las Enseñanzas Superiores Musicales, que se incorporan al *Espacio Europeo de Enseñanzas Superiores (EEES)* pero sin conseguir la autonomía académica y jurídica de la que sí disponen la gran mayoría de los centros de los países de la Unión Europea.

Uno de los aspectos básicos para que realmente se genere un avance en la enseñanza musical, es el correspondiente a la investigación por parte de los y las profesionales de la educación musical. No ha habido ninguna ley educativa que se haya preocupado por generar un sistema que facilitara a estos-as profesionales la oportunidad de investigar en el campo de la educación musical. Tal y como argumenta Vilar (2000):

La docencia de la música en la educación primaria y secundaria está en manos de dos colectivos de características parcialmente bien diferenciadas, y en parte semejantes (...) los maestros, con una formación dual sobre música y sobre la enseñanza de la misma y los profesores, formados casi exclusivamente en la música y con una menos que mínima formación inicial obligatoria sobre la enseñanza de la música. Sin

embargo comparten ciertas carencias en lo que se refiere a la investigación aplicada a su profesión de docentes. (p. 1)

Esta situación produjo una serie de transformaciones en todos los niveles educativos. En primer lugar, venía a resolver una marginación histórica, como hemos expuesto anteriormente, de los estudios musicales y, en segundo lugar, dotaba a éstos de un respaldo legal, ofreciéndoles un ideario pedagógico y didáctico, ya que existía una carencia de estos en el ámbito de la enseñanza musical.

Por todo lo anteriormente expuesto, consideramos que en la enseñanza de la música existen todavía notables carencias en el campo educativo. No nos referimos al hecho de que la educación musical no se haya desarrollado teórica y metodológicamente, sino a que tanto su aplicación *práctica* como su *intercambio* y su *difusión* son deficitarios entre la comunidad educativa musical. En este sentido W. Carr (1996) argumenta que toda acción educativa:

Es una actividad intencional, desarrollada de forma consciente, que sólo puede hacerse inteligible en relación con los esquemas de pensamiento, a menudo tácitos y, en el mejor de los casos, parcialmente articulados, en cuyos términos dan sentido a sus experiencias los profesionales. Por tanto, éstos sólo pueden llevar a cabo prácticas educativas en virtud de su capacidad para caracterizar su propia práctica y para hacerse idea de las prácticas de otros partiendo de la base, por regla general implícita, de un conjunto de creencias relativas a lo que hacen, de la situación en la que actúan y de lo que tratan de conseguir. Estas creencias pueden ser más o menos coherentes y sistemáticas y, cuando más lo sean, más se parecerán a una “teoría”. Esto no quiere decir que haya una “práctica” observable y una teoría no observable en la mente de los profesionales, sino señalar, sin más, que el hecho de realizar una práctica educativa presupone siempre un esquema teórico que, al mismo tiempo, es

constitutivo de esa práctica y el medio para comprender las prácticas educativas de otros. (p. 64)

Queremos evidenciar que los últimos años del siglo XX constituyen un periodo en el que se empiezan a desarrollar propuestas didácticas, pedagógicas y metodológicas propiciadas por la reforma educativa y que, hasta la entrada en vigor de la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE).

Lo mismo ocurría con la enseñanza musical especializada que, durante la administración franquista se intentó ordenar las enseñanzas dotándolos de una normativa a través de los decretos que se promulgaron, primero con el *Decreto de 15 de junio de 1942 sobre Reorganización de los Conservatorios Oficiales de Música y Declamación* y el último en el *Decreto 2.618, de 10 de septiembre, sobre Reglamentación General de los Conservatorios de Música en el año 1966*. Aun así las enseñanzas impartidas en nuestros centros musicales superiores, no estaban al nivel del resto de países de la Comunidad Económica Europea, ya que ni la organización de los centros ni de los estudios profesionales garantizaban una enseñanza de calidad como la que ofrecía estos países de nuestro entorno cultural.

La LOGSE intentó paliar estos déficits y lagunas que tenía el anterior sistema educativo a través de las siguientes medidas:

- 1) Formar pedagógica y musicalmente al profesorado, en especial al de Educación Primaria.
- 2) Establecer los aspectos básicos para ordenar el currículum de música, a través de un nuevo diseño curricular actualizado del área de música, con la delimitación de objetivos, contenidos, actividades de aprendizaje y de evaluación, así como de unas líneas metodológicas básicas.
- 3) Dotar de equipos instrumentales, materiales, recursos y medios que contribuyan a llevar a cabo la educación musical de una forma más completa y real.

Además, por parte de la administración en este proceso, se procuró que el estudiantado tuviera las máximas facilidades para poder realizar los estudios musicales, como era:

- a) Una compatibilización entre el sistema de estudios generales y los musicales.
- b) Una permeabilización en el acceso a los distintos grados de los estudios especializados de la música.
- c) El diseño de los estudios superiores de música y de su profesorado.

Sin embargo los factores que influyeron de forma más determinante fueron:

- 1) La creación de plazas de especialistas de música en los centros públicos.
- 2) La posibilidad de estudiar la especialidad de música en las distintas Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado.
- 3) El reconocimiento del valor formativo de la música en sí y como favorecedora de aprendizaje de otras áreas.
- 4) La valoración de la música como un lenguaje más de comunicación y expresión.

Vemos por ejemplo que el *Decreto 20/1992* destaca “La educación musical ha de contribuir, fundamentalmente, al desarrollo de las capacidades de comunicación, pensamiento lógico y conocimiento del entorno natural y sociocultural.”

Es evidente que la LOGSE significó el primer paso en la regulación y apoyo de la enseñanza de la música en todos los niveles educativos. Sólo hay que valorar la cantidad de normativa que la propia administración suministró para asegurarse de que la educación musical fuera una realidad, forzando en todos los niveles la implantación y puesta en marcha de todos los mecanismos necesarios que garanticen dicha educación.

Como hemos comentado en la introducción las posteriores leyes educativas no han aportado nada nuevo, que consideremos digno de destacar para el avance de la educación musical, ya que las mismas prácticamente no han modificado los currículos respectivos. Es

más la última Ley Educativa aprobada por el actual gobierno, evidencia un claro retroceso en la educación musical, ya que la asignatura de la música en la enseñanza primaria pasa a ser optativa tal y como establece el artículo único punto nueve de la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad Educativa* (LOMCE):

c) En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, al menos una de las siguientes áreas del bloque de asignaturas específicas:

1. Educación Artística.
2. Segunda Lengua Extranjera.
3. Religión, sólo si los padres, madres o tutores legales no la han escogido en la elección indicada en el apartado 3.b).
4. Valores Sociales y Cívicos, sólo si los padres, madres o tutores legales no la han escogido en la elección indicada en el apartado 3.b).

Lo mismo ocurre en la enseñanza secundaria en la que en el artículo único punto dieciséis de la citada Ley (LOMCE) dice:

c) En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y en su caso de la oferta de los centros docentes, un mínimo de una y máximo de cuatro materias de las siguientes del bloque de asignaturas específicas:

1. Artes Escénicas y Danza.
2. Cultura Científica.
3. Cultura Clásica.
4. Educación Plástica, Visual y Audiovisual.
5. Filosofía.
6. Música.
7. Segunda Lengua Extranjera.

8. Tecnologías de la Información y la Comunicación.
9. Religión, sólo si los padres, madres o tutores legales o en su caso el alumno o alumna no la han escogido en la elección indicada en el apartado 6.b).
10. Valores Éticos, sólo si los padres, madres o tutores legales o en su caso el alumno o alumna no la han escogido en la elección indicada en el apartado 6.b).
11. Una materia del bloque de asignaturas troncales no cursada por el alumno o alumna.

En cuanto al bachillerato las asignaturas relacionadas con la educación musical quedan como opcionales sólo en la modalidad de bachillerato de Arte, de acuerdo con el artículo único punto veinticinco de la citada LOMCE.

Como vemos la música pasa a ser opcional. Esto es un clarísimo gesto de querer denostar la educación musical y quitarle la importancia que tiene dentro de la formación de la persona. Con esta Ley existe un claro retroceso de cuarenta años, volviendo a niveles de la Ley Villar Palasí de 1970.

Aunque la *LOMCE* excede el periodo de la presente investigación, en relación a la música, únicamente afecta a las horas de clase que recibiría el estudiantado de primaria y secundaria. Sin embargo el tiempo dedicado en la ley implica una concepción muy clara de la importancia que se le concede a la educación musical, que forma parte de la educación humanística, al reducirla significa un retroceso en la educación musical.

Por lo tanto y a pesar de existir ese marco propicio que la LOGSE produjo, entendemos que todavía no se ha conseguido un equilibrio entre lo teórico y lo práctico, ni se ha estimulado la investigación educativo musical, así como en el desarrollo de las distintas teorías de la educación musical ya que, si bien se ha avanzado en el establecimiento de principios pedagógicos generales, no se han desarrollado didácticas acordes a estos planteamientos, ni tampoco prácticas educativas en las que se tenga en cuenta el contexto

social ni cultural en el que se desarrollan ni las necesidades reales hacia quien va dirigida la práctica educativa. En esta línea W. Carr (1996) afirma:

La práctica educativa constituye una acción comprometida en sentido moral: se trata de una actividad esencialmente ética, regida por valores educativos básicos y no preocupaciones instrumentales o utilitarias. Pero, aunque la práctica educativa supone siempre objetivos e intenciones morales, éstos no se consideran “fines” con respecto a los cuales la práctica sea el medio técnico, sino compromisos educativos que sólo pueden realizarse en y a través de la práctica. En consecuencia, la práctica no se contempla como un proceso instrumental orientado a fines se rige por valores y criterios inmanentes al mismo proceso educativo: criterios que sirven para distinguir la práctica educativa de la que no lo es, y la buena práctica educativa de la indiferente o de la mala. (p. 73)

Como vemos no basta sólo con disponer de un corpus normativo para el desarrollo y aplicación de la práctica educativa, sino que el profesorado necesita del intercambio y publicación de trabajos relacionados en su práctica educativa, que puedan servir de referencia a su propia práctica. Respecto a la formación del profesorado Josep María Vilar (2000) argumenta:

Es cierto que los maestros de educación primaria acceden a la docencia a través de los estudios universitarios y que los profesores de secundaria se dividen entre los que lo hacen a través de los Conservatorios superiores y de una licenciatura universitaria. Es cierto que podríamos pensar que aquellos que han accedido a la docencia musical en estos niveles a través de otros tipos de titulaciones universitarias (pedagogos, licenciados en historia del arte o en musicología, etc.) han disfrutado de un mayor número de oportunidades para entrar en contacto con otras formas de pensamiento y de reflexión sobre el objeto aprendido/enseñado y

con técnicas y actitudes de investigación propias de otros campos, aun teniendo en cuenta el consiguiente trabajo personal de la transferencia a un terreno distinto. Pero unos y otros sustentan su conocimiento musical más estructurado en lo construido en sus años de conservatorio. Generalmente su verdadera formación musical inicial es la recibida en el conservatorio a la cual la de corte universitario no hace sino superponerse como una capa más o menos superficial. Además, quien hoy imparte la música en estas Universidades también se formó en los Conservatorios y no siempre ha sentido la necesidad de superar aquellos enfoques, con lo que estos condicionantes y barreras a la investigación a veces se perpetúan.

(p. 5)

Otro factor importante para el desarrollo de la educación musical y la práctica educativa es la importancia de la investigación científica en este campo. Siguiendo a Arnal, del Rincón y Latorre (1992:21): “La investigación científica trata de describir, comprender, explicar y transformar la realidad (...) una investigación será científica en la medida que aporte información que permita generar o contrastar teorías”.

Un hecho que revela la carencia en este campo es la declaración por parte de la *International Society of Music Education* (ISME) en su congreso en Bolonia del año 2000, en el que se manifestó, entre otras cosas, la falta de tradición que existe en el campo de la investigación sobre la didáctica de la música en los países de lengua románica.

El propio ISME preocupado por esta falta de investigación celebró este congreso con el objetivo de promover la discusión acerca de las actuales orientaciones de los estudios sobre la didáctica musical, a partir de los resultados obtenidos hasta ahora por los investigadores e investigadoras de los países anglófonos cuyos trabajos han adquirido un grado de mayor madurez.

A parte de este congreso en nuestro país ha habido otros eventos como *el I Simposio Internacional de Educación Musical. Políticas Educativas de Reforma y Educación Musical en Tiempos de Crisis*, celebrado en Granada Del 06/02/2013 al 08/02/2013 en cuya descripción dice:

Encuentro para tratar sobre el impacto de las políticas educativas de reforma en la educación musical que se imparte en el sistema educativo de régimen ordinario (de Infantil a Bachillerato) y especial (Conservatorios y escuelas de música), así como en la correspondiente formación del profesorado. (<http://congresos.ugr.es/proximos/i-simposio-internacional-de-educacion-musical-politicas-educativas-de-reforma-y-educacion-musical-en-tiempos-de-crisis>)

En el *II Simposio Internacional de Educación Musical SIEM 2014* también celebrado en Granada, durante los días del 5 al 7 de febrero de 2014, cuyo objetivo tal y como reza en su publicación era favorecer un:

Encuentro para reflexionar desde la investigación educativa por el lugar de la metodologías de investigación en educación musical, la relación entre teoría y práctica docentes, o la creación y la interpretación entendidas como investigación, entre otros aspectos. (<http://congresos.ugr.es/SIEM2014>)

Como vemos todos ellos preocupados por el devenir de la educación musical en nuestro país, tanto en relación a las políticas educativas como respecto a la formación del profesorado y la investigación.

Por tanto para nuestra investigación era muy importante saber qué es lo que estaba pasando en las aulas a través de las voces del profesorado, que son los auténticos protagonistas de la educación y como no, del estudiantado que son los que realmente sufren las consecuencias de las políticas educativas que los respectivos gobiernos se empeñan en

aplicar en base a su ideario político sin contar con estos colectivos, silenciándoles y negándoles su participación.

Nuestro posicionamiento teórico está basado en los principios de Teoría Crítica Comunicativa. Estos principios son los que han guiado nuestra investigación. Nuestra investigación es la primera que se realiza desde este posicionamiento ideológico educativo, en la educación musical en nuestro país.

2.2 Hipótesis/interrogantes generales de la investigación.

Partimos de dos interrogantes:

1. Verificar que existe un predominio de artículos teóricos sobre aquellos que plasman acciones prácticas concretas en la realidad de las aulas, como ya se verificó en el trabajo de investigación *“Recursos bibliográficos de revistas sobre la educación musical y su relación con la educación general en el último quinquenio del siglo XX (1995-2000). Una revisión desde la Teoría Crítica”* (Laborda 2009) y que da lugar a esta tesis, ampliando el periodo investigado hasta el año 2010.
2. Verificar que la formación inicial que ha recibido el profesorado de educación musical condiciona la ausencia de transformación en la educación musical, como reflejan los artículos, visibilizando las voces de profesorado y estudiantado

La urgencia de este tipo de investigación y su relación incuestionable con el currículum oculto ha sido denunciada por Josep María Vilar (2000):

En los centros especializados en educación musical se da una endémica falta de documentación escrita que apoye y dinamice tanto la reflexión sobre la práctica docente como la misma práctica. Por una parte esto es consecuencia de la visión epistemológica de la música y de la educación que se ha estado aplicando; una

visión epistemológica que en algunos casos es más bien declaradamente antiepistemológica o aepistemológica: la naturaleza del conocimiento musical incluye la aceptación de que algunos elementos de la música son no-cognoscibles. Por parte, ello ha propiciado que el currículo oculto en música se haya sobredimensionado como tal vez no lo ha hecho en muchos otros campos del conocimiento...Esta ausencia de producción escrita que apoye la práctica docente conlleva unos modos de transmisión y unos contenidos transmitidos que no se explicitan y que son difícilmente controlables. Por su naturaleza oculta e implícita, a menudo otros tipos de formación posteriores –universitaria o permanente- no consiguen apenas modificarlos. Incluso en los casos en los que desde estudios universitarios o de otro tipo de formación permanente se pretende una visión distinta de lo que debe ser la educación musical, y de la necesaria presencia de la investigación en su seno no siempre se dispone del tiempo y de los recursos de todo tipo suficientes para “deconstruir” con eficacia este currículo ocultamente construido y difundido. Así, a menudo, el profesorado de música acaba mostrando... como colectivo- un perfil sensiblemente distinto al del conjunto de los docentes de la enseñanza obligatoria con los que debe trabajar en equipo...El currículo oculto da apariencia de verdades incuestionables a los contenidos aprendidos en el conservatorio. El currículo oculto transmite (y necesita para su transmisión) esta epistemología limitada y autosuficiente de la música que actúa como lastre a la búsqueda de otras vías válidas para la investigación. El currículo oculto en su priorización del acto interpretativo relega a un segundo plano actitudes más reflexivas que deben estar en la base de cualquier investigación. Es el currículo oculto el que permite seguir ignorando otras culturas musicales. (p. 6)

Consecuentemente en nuestra investigación partimos de las siguientes hipótesis generales, unidas a dos interrogantes que debemos investigar:

- 1) *Existe un predominio de publicaciones sobre Educación Musical que son teóricas y que no aportan elementos de transformación a una enseñanza historicista y tradicional de la música. ¿Este aspecto implica una determinada conceptualización de la enseñanza-aprendizaje de la música, anteponiendo los conocimientos teóricos a los saberes prácticos?*
- 2) *El profesorado de música realiza reflexiones sobre su práctica e intenta transformaciones, para superar su deficiencias de formación, que no aparecen reflejadas en las publicaciones científicas que deberían ayudar a la transformación de la Educación Musical. Esta situación refleja que en realidad no se lleve a cabo una verdadera transformación del sistema educativo musical.*

3. Estado de la cuestión

“A mi parecer, la educación musical puede y debe contribuir al desarrollo de las capacidades interpretativas y estéticas del ser humano, precisamente aquellas que menos desarrollan las materias «fuertes» del currículo. La educación musical también puede y debe desarrollar la posibilidad de que el alumnado manipule el material sonoro y musical, que decida y se equivoque para que luego pueda corregir y por tanto aprender por sí mismo sin seguir las pautas de ningún libro de texto ni de ningún maestro. En suma, la educación musical puede propiciar un currículo verdaderamente centrado en el alumno que genere espacios de libertad para poder decidir y expresarse por sí mismo.”

(Aróstegui, 2006:842)

3.1 Teoría Crítica Educativa

Partimos de la premisa de que la educación es un derecho humano fundamental reconocido en diversos marcos legislativos y políticos, admitido por la comunidad internacional a través del Artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, del Artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas y en el Artículo 27.2 de la Constitución Española de 1978. Podemos afirmar, consecuentemente, que la educación persigue el pleno desarrollo de la personalidad, la dignidad humana y el fortalecer el respeto por los derechos y libertades fundamentales inalienables a todo ser humano.

Nuestra investigación se posiciona ideológicamente en los postulados de la Teoría Crítica Educativa, por lo tanto en defensa de los derechos humanos y libertades para todas las personas y en la transformación de las desigualdades sociales. Su objetivo es que la educación sirva para conseguir un transformación que haga que la sociedad sea más justa e igualitaria. En el ámbito educativo la Teoría Crítica Educativa como señala Aguilar (2012a):

Defiende la radicalización de la democracia entendida como la defensa de la extensión de los derechos y las libertades para toda la ciudadanía (*por eso* es radical, no por otras (re)significaciones que pretenden desprestigiarla), la defensa de la transformación de la desigualdades sociales y educativas. Exige compromiso como formadores y formadoras, coherencia entre la teoría y la práctica. Exige compromiso en la construcción de la vida comunitaria en torno a un proyecto de posibilidad y de transformación. Nos exige compromiso con la política cultural y educativa que favorece la transformación de las desigualdades, porque concibe al profesorado y al estudiantado como agentes del cambio social. (p. 6)

Debido a que la Teoría Crítica Educativa se nutre de una gran variedad de enfoques, tanto educativos como sociológicos, no podemos hablar de una única teoría crítica sino de Teorías Críticas Educativas. Pero en lo que coinciden todas es en postular por una educación que trabaje por superar las desigualdades y transformar la sociedad. Como señala Aguilar (2012a) en relación a la educación crítica:

La literatura sobre pedagogía crítica evidencia que su finalidad es trabajar por las transformaciones sociales que ayuden a acabar con las desigualdades de todo tipo, trabajar a favor de un mundo más justo y solidario. Para ello hay que atender, como señala Henry Giroux (1997), al tipo de discurso que legitima el lenguaje, a las relaciones de la ética y el poder, a las implicaciones sobre cómo aprende el estudiantado y a cómo construye el profesorado su discurso, desde qué ideología y qué valores, reconociendo la parcialidad de todos los discursos, y creando una relación entre conocimiento y poder ligada al diálogo y al compromiso crítico personal. (p. 6)

Aunque el origen de la Teorías Críticas Educativas lo podríamos situar entre la segunda mitad del siglo XIX y principios del siglo XX, no es hasta los años 70 cuando se consolida, cogiendo impulso entre los años 80 y 90. Como nos explica Kincheloe (2008):

La pedagogía crítica logró notoriedad internacional en 1967, con la publicación de un libro de Freire, *Pedagogía del oprimido*, así como con su traducción al inglés en 1970. A mediados de los setenta, muchos estudiosos y estudiosas, tanto de temas educacionales como de otras disciplinas, adoptaron la concepción de Freire de la pedagogía crítica a lo que suele denominarse el contexto del primer mundo. Durante la siguiente década, la pedagogía crítica ejerció una gran influencia sobre la práctica pedagógica y sobre la formación del profesorado, así como sobre los

trabajos académicos sobre sociopolítica y educación en todo el continente americano. (p. 30)

También es verdad que el primera década del siglo XXI cayó el reconocimiento social que había tenido en las dos últimas décadas del siglo XX, debido al cambio social, siguiendo a Martínez Bonafé (2013:31): “Entre la mitad de la década de los setenta y el inicio de los noventa la pedagogía crítica fue más combativa, tuvo más presencia y reconocimiento del que tiene ahora.”

No obstante en los últimos años se ha logrado abrir un espacio para que de nuevo la Pedagogía Crítica cree acciones transformadoras, nos explican Aubert et al. (2004):

Hace diez años [1994] se nos negaba la posibilidad y conveniencia de ser personas críticas y desarrollar teorías y práctica educativas transformadora. Desde entonces, muchos colectivos de todo el mundo hemos logrado abrir un gran espacio para la crítica que genera acciones transformadoras. (p. 11)

Respecto a la definición de lo que son las Teorías Críticas Educativas como las Pedagogías Críticas, hay varios autores que han tratado de definir las. Martínez Bonafé (2013, p. 24) expone: “Las pedagogías críticas son pedagogías insurgentes frente a un modo de racionalidad hegemónico que no nos deja pensar otras posibilidades escolares y educativas.” Siguiendo en esta línea Giroux (2013:21) nos afirma que la pedagogía crítica es: “Una manera de pensar (...) en ella como una forma de entender la educación como un acto de participar en la formación del mundo en el que vivimos”.

Peter McLaren (2010) amplía la visión en cuanto al campo de influencia de las pedagogías críticas ya que considera que no sólo tiene lugar en las aulas y centros educativos, sino que se da en los espacios públicos, convirtiéndose en movimientos sociales generadores

de nuevas formas de vida. Otro de los aspectos que se considera importante en la pedagogía crítica es el de “proveer lenguajes variados, lenguajes de posibilidad, lenguajes críticos, lenguajes de esperanza, de tal forma que los estudiantes puedan comprender como fueron creadas sus subjetividades y así puedan construir alternativas” (McLaren, 2010:1). Como vemos, tanto la teoría crítica como la pedagogía crítica intentan pasar de las formulaciones teóricas a las prácticas que doten de herramientas que hagan que la transformación social y personal sea posible. Como afirma Steinberg (2008):

La pedagogía crítica no es formularia, no está anquilosada, no es un *ente*. Creo que se define mejor como lo que no es. La pedagogía crítica no sigue a los buenos samaritanos, ni a los fanáticos del liberalismo, ni a los maestros vestidos de seda que quieren rescatar a los alumnos con necesidades de las pedagogías de la pauta, de la administración, de la estandarización estatal o incluso del último método pedagógico de moda. La pedagogía crítica puede ser estrictamente teórica y erudita, sustentada en la comprensión de los orígenes y los cimientos de los poderes que habitan tanto en la sociedad como en la estructurada enseñanza. La pedagogía crítica tiene todo el derecho a estar enfadada, y a expresar su ira, una ira contra los manejos del poder y contra la injusticia que suponen las violaciones de los derechos humanos (...) La pedagogía crítica toma el lenguaje de los radicales. (p. 13)

Aguilar expresa otro aspecto importante, como nos hace aprender este posicionamiento (2013:94):

Aprendemos de las demás personas. Siempre. He aprendido teoría crítica de personas a las que no conozco que, a través de mis lecturas desde la universidad, han sido muy importantes en mi posicionamiento como profesora. Pero a otras las he ido conociendo además de por lo que *dicen*, por lo que *hacen*, he aprendido *con* esas

personas, estos hombres y estas mujeres, esas personas coherentes y necesarias, son para mí, sencillamente, imprescindibles. Me han regalado testimonio de una manera de ser y de estar en la educación y en la vida. Freire defendía que debemos cuidar ese testimonio que implica coherencia entre las teorías que defendemos y las prácticas que realizamos y, también, compromiso político y ético en la transformación de las desigualdades sociales. Y en un momento de tantas imposturas educativas no deberíamos olvidarlo. Y he aprendido *de y con* mi estudiantado, que elige arriesgarse, que se interroga y me interroga en cada clase. De otras personas, para las que el estudiantado solamente es un medio para conseguir otros fines con más “lustre” académico, aprendí lo que no debo hacer porque no es educación crítica aquella que no nos transforma sino que nos regala desesperanza, que no transforma nuestro entorno porque olvida el compromiso, que se olvida de los/las más vulnerables ayudando a legitimar criterios neoliberales, que pervierte el conocimiento ignorando el rigor científico, que genera exclusión en lugar de solidaridad, que invisibiliza en lugar de visibilizar, que fagocita y no comparte.

Ferrara (2001:32) nos proporciona un marco donde situar las diversas perspectivas críticas del currículum.

PERSPECTIVAS CRÍTICAS DEL CURRÍCULUM			
	Currículum Liberador	Currículum de código integrado	Currículum como praxis
Metas	Crear juntos a los y las estudiantes las situaciones necesarias para construir una sociedad dotada del diálogo. Transformar la sociedad	Dirigirse a entregar una formación integrada de conocimiento que rompa con la división social del trabajo. Transformar la sociedad	Mediante la participación en la construcción del significado en la interacción educativa se construye la realidad, por tanto se transforma
Estudiantes	Se centra en las situaciones de opresión que viven los y las estudiantes. Su palabra adquiere valor. Enseña y aprende a la vez. Se le	Se centra en entregar una visión integrada de los conocimientos, con lo cual, los y las estudiantes adquieren una visión globalizadora de la	Se centra en la participación activa del estudiantado como construcción de sus propios conocimientos.

	considera agente del cambio social	realidad y evita la fragmentación.	
Profesorado	Quien enseña también aprende. No tiene un rol protagónico sino que se encuentra en igualdad con quien aprende y enseña.	El profesorado mantiene relaciones de horizontalidad con sus estudiantes, es más bien un guía de los procesos de enseñanza-aprendizaje.	El profesorado participa junto con el estudiantado en la construcción de los conocimientos escolares.
Conocimiento	Los conocimientos surgen de la interacción entre estudiantes y profesorado, con lo que se produce la apropiación reflexiva y cuestionadora del mundo.	Los conocimientos deben organizarse en torno a una clasificación débil y transmitirse en un marco de referencia débil.	Los conocimientos adquieren significado y se construyen a partir de la interacción entre estudiantes y profesorado. Distinguir entre lo natural y social.
Metodología	Se desarrollan los círculos de conversación y actividades que favorezcan la socialización.	Todas aquellas que apuntan a desarrollar procesos de socialización.	Dirigidas a desarrollar procesos de socialización participativos y cuestionadores.
Visión social	Sociedad oprimida. Cultura del silencio. Se debe liberar mediante la palabra, el diálogo. El contexto social es altamente significativo.	Sociedad estratificada en clases. Mecanismos de poder y control social. Se deben romper mediante un cambio del código educativo. El contexto social es importante.	Sociedad diferenciada en clases sociales. El poder se distribuye en torno a la ideología dominante. Se debe asumir la praxis para modificarla. El contexto social es importante.
Rol escuela	Liberar el potencial creador, desarrollar la capacidad crítica, reflexiva, transformadora y la interacción dialogante: praxis.	Romper los límites entre los distintos campos del saber: clasificación débil. Romper los marcos de referencia y promover la comunicación horizontal.	Asumir el carácter político en la actividad educativa, desarrollar la praxis para el cambio de la sociedad.
Conciencia	Avanzar hacia una conciencia crítica, constructiva y transformadora que conduce al encuentro entre las personas, con quienes me libero y transformo.	Los códigos educativos moldean y acceden a la conciencia, por lo que el código integrado puede romper con la distribución diferenciada del poder, del control y de las clases sociales.	La praxis como proceso de construcción de significado socialmente alcanzado configura la conciencia. Lo social siempre es posible modificar.
Cambio	La cultura del diálogo creador constituye el punto de liberación y de transformación. Comprende e integra dialécticamente la diversidad sociocultural, alcanza consensos y disensos dialogados.	El cambio de código de colección a código integrado provoca cambios en la expresión válida del conocimiento y provoca un cambio estructural en el contexto organizativo y en las relaciones sociales.	El potencial emancipador que conlleva la praxis se dirige necesariamente hacia una transformación social. En la medida en que asumimos la sociedad como algo construido por quienes la componemos podemos modificarla.

Cuadro comparativo entre las tres orientaciones curriculares de la perspectiva crítica. Fuente: Ferrada, D. (2001) Curriculum crítico comunicativo. Barcelona. El Roure.

Como vemos el poder (o la ausencia de poder) es un factor muy importante.

Principalmente la Teoría Crítica y la Pedagogía Crítica abogan por la radicalización de la democracia, y su objetivo, desde la coherencia entre la teoría y la práctica, es alcanzar, como ya hemos mencionado anteriormente, la transformación de las desigualdades sociales, evitando la exclusión social. Para ello analiza en profundidad los problemas y característica que tiene la sociedad actual con el propósito de descubrir el contexto educativo más favorable para el aprendizaje de todos y todas. Tal y como señalan Aubert et al. (2004):

La educación se ha visto perjudicada (y puede continuar perjudicándose) cuando no ha tenido en cuenta las aportaciones de la pedagogía crítica. Durante años se estuvo legitimando la contribuciones de la educación a la exclusión social con concepciones de aprendizaje que prescindían del estudio de la sociedad informacional y sus desigualdades. (p. 11)

Lo que es evidente es que las relaciones entre las personas han cambiado produciendo una transformación social. Los antiguos roles a nivel familiar y social han cambiado. Tal y como nos explican Aubert et al. (2008:29): “La *relaciones de poder* basadas en la autoridad de la sociedad patriarcal están dejando paso a unas relaciones dialógicas en las que se consensuan las cosas o a un conflicto permanente cuando no se llega a ningún acuerdo.”

El cambio que afecta a todas las relaciones humanas, si no defendemos el diálogo en profundidad nos lleva a pensar en una vuelta a la sociedad industrial, donde las relaciones de poder estaban establecidas de forma vertical. La sociedad actual exige que se establezca un diálogo horizontal en las relaciones sociales y personales. Como apuntan Aubert et al. (2008):

Cada vez más los sujetos y los grupos se plantean cómo alcanzar consensos y encontrar soluciones a través de interacciones orientadas al entendimiento, proceso a

través del cual el lenguaje adquiere un papel central. Es en este sentido que se habla de giro dialógico, para describir la creciente centralidad del diálogo en todos los ámbitos: desde la política internacional al salón de nuestro domicilio, pasando por el trabajo, el centro educativo, la familia, las relaciones íntimas... (p. 30)

De acuerdo con estas premisas vemos que la educación es la clave para superar la desigualdades sociales y generar espacios de diálogo que permitan la transformación social. Para llevar a cabo esta tarea es evidente que la Pedagogía Crítica se perfila como una excelente herramienta para conseguir alcanzar una mayor justicia social e igualdad.

La Teoría Crítica Educativa siempre ha defendido la importancia de la educación pública universal, como derecho social y humano. Como defiende Aguilar (2012b):

Para defender esa formación pública de calidad debemos tener en cuenta a todas las teorías que ya han demostrado en la práctica que pueden transformar las desigualdades sociales, un modelo que incluye la voz y el protagonismo de todas las personas implicadas, que incluya el debate público, que nos ayude a ser una ciudadanía crítica y responsable, que ayude a construir la vida comunitaria en torno a un proyecto de transformación y de posibilidad. (p. 2)

Es importante que cuando se diseñen los currículums, entre sus objetivos principales, aboguen por alcanzar la libertad de todas las personas y su emancipación. En sus fundamentos la teorías críticas persiguen, a través del análisis de los discurso y difusión cultural, superar los intereses del poder hegemónico por controlar el conocimiento y la educación. Es necesario, por tanto, que los programas educativos y currículos visibilicen la injusticia social y las políticas que favorecen cuestiones de desigualdad o discriminación por razones de género, etnia, clase social y orientación sexual entre otras, adquiriendo un compromiso social con el futuro y la justicia de todos los seres humanos. En esta línea Giroux (2009) afirma:

La pedagogía representa siempre un compromiso con el futuro, y la tarea de los educadores y educadoras sigue siendo la de asegurar que el futuro se dirija hacia un mundo más justo en lo social, un mundo en el que los discursos de la crítica y la posibilidad, en conjunción con los valores de la razón, la libertad y la igualdad, sean capaces de modificar, como parte de un proyecto democrático más amplio, los terrenos en los que se desarrolla nuestra vida. (pp. 17-18)

En las últimas décadas del siglo XX y principios del XXI se ha producido una serie de cambios sociales que han hecho que la sociedad se rija por una perspectiva más dialógica. Al constatar este giro social hacia una mayor presencia del diálogo para conseguir llegar a acuerdos, la comunidad científica internacional y sus investigadores-as están generando teorías basadas en el giro dialógico que se está produciendo en nuestra sociedad, para tratar de explicar cómo se produce este proceso y poder aplicar nuevos esquemas para una nueva interacción que revierta en un mejor aprendizaje (Aubert et al. 2008). Tal y como afirman Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls (2002:37): “En las actuales sociedades el diálogo está alcanzando más espacios de nuestras vidas cotidianas y de muchos sistemas e instituciones que están superando la crisis de las autoridades tradicionales”.

Evidentemente la sociedad no cambia de manera espontánea sino a través de una serie de procesos lentos y complejos, por lo que las teorías deben estar continuamente reformulándose para ir adaptándose a esos cambios. Esto ha hecho que las ciencias sociales centren sus investigaciones en los procesos dialógicos producto de la continua interacción que se genera entre sistemas y sujetos.

Para conseguir llevar a cabo los estudios sociales, las y los investigadores deben incluir en el proceso de investigación a los y las agentes sociales, pero no como meros informantes en el estudio, sino como protagonistas que deben interpretar su propia realidad desde su

propio contexto de vida. Estaríamos, pues, ante una forma de investigar colaborativa entre los investigadores y las investigadoras y los actores sociales. Esto nos llevaría a plantear la investigación desde una perspectiva comunicativa.

Para entender la fundamentación teórica en la que se basa la Teoría Crítica Educativa es necesario apelar a las teorías desarrolladas y propuestas por intelectuales críticos/as como Habermas, Freire, Vygotsky, etc., cuyos postulados se fundamentan en la importancia del diálogo y la interacción entre las personas. Estas teorías analizan las dinámicas dialógicas que se producen en la sociedad y que factores inhiben o favorecen el diálogo (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002). Dentro de este proceso se destaca la importancia que tiene el diálogo en las relaciones entre las personas, ya que, a través de acciones dialógicas se llegue a un entendimiento que propicié la creación cultural y la liberación. Se parte de la base que todas las personas son capaces de dialogar y aportar argumentos independientemente de su nivel académico o de estudios.

Es necesario reflexionar sobre desde que tipo de enfoques educativos estamos trabajando y como se están llevando a cabo los procesos de aprendizaje, y como es la relación entre el profesorado, el estudiantado, las familias y demás personas que forman la comunidad educativa y social de la que depende la educación del estudiantado. En esta investigación hemos querido mostrar la realidad educativa musical que nos hemos encontrado y proponer alternativas transformadoras que corrijan los sesgos educativos y culturales que todavía existen, y conseguir que la enseñanza musical sea el instrumento que permitan transformar las desigualdades educativas, sociales y culturales.

3.2 Bases de datos.

Las bases de datos en educación constituyen un importante recurso que permite obtener una información actualizada sobre el tipo de artículos y las líneas teóricas en las que se trabaja la educación en general y la musical en particular en el ámbito de la comunidad científica nacional e internacional. Por lo que era necesario conocer los artículos que trabajaban en la línea en la que se desarrolla nuestro trabajo de investigación. En este sentido, la identificación de este tipo de trabajos contribuye a mejorar la fundamentación y los propios diseños de investigación, así como a actualizar la bibliografía.

Con el fin de efectuar el marco teórico de nuestra investigación era fundamental y muy importante visibilizar quién y qué se está trabajando desde la Educación Musical Crítica, tanto en nuestro país como en el ámbito internacional. Nos centramos en ERIC (Education Resources Information Center) y en las bases de datos de DIALNET e ISOC.

Al efectuar esta búsqueda, nuestro objetivo era averiguar el impacto que tenía la Pedagogía Crítica a partir del análisis de los artículos censados en la base datos de ERIC, a nivel internacional, así como los contenidos y temas que abordaban. En las bases de datos de DIALNET e ISOC, pretendíamos ver cuál era el resultado en el ámbito nacional.

En primer lugar procedimos a buscar el número de artículos de Educación Musical Crítica publicados desde 1996 hasta 2015 con el propósito de determinar la evolución si la había de las publicaciones sobre Educación Musical Crítica. Tras la búsqueda nos aparecieron sólo ocho artículos cuya opción metodológica correspondía a la Teoría Crítica en Educación Musical.

Son muy pocos los artículos que hemos encontrado, si tenemos en cuenta que se trata de una base de datos correspondiente a todo el mundo occidental durante diecinueve años. Esto nos da una idea de la carencia de investigación que se está realizando desde la opción

metodológica de la Teoría Crítica en el mundo.

La clasificación de los mismos aparece reflejada en la siguiente tabla donde figura el autor/a la fecha de publicación, el título del artículo y el resumen del mismo con la finalidad de mostrar cuáles son sus líneas de trabajo.

Autor/a	Fecha Publicación	Título Artículo	Nombre Revista	Resumen
Shaw, Ryan D.	Dic. 2014	¿Qué importancia tiene el pensamiento crítico?	Music Educators Journal, p. 65-70 n2 v101	La teoría crítica y el valor del pensamiento crítico como una habilidad del siglo XXI en relación con la resolución de problemas con la escucha de la música. Este replanteamiento del pensamiento crítico requiere que los estudiantes tomen un papel activo en el cuestionamiento y el desafío de la música, la educación, y las formas en que se pueden tomar medidas fundamentales para buscar el cambio.
Kindall-Smith, Marsha; McKoy, Constance L.; Mills, Susan W.	Nov. 2011	Implicaciones para la práctica de la educación de la música.	International Journal of Music Education v29 n4 p374-386	Los autores proponen que las mejores prácticas en la educación musical requieren una comprensión conceptual de la enseñanza de la música y el aprendizaje basado en la perspectiva de la justicia social y el acceso equitativo para todos los estudiantes. Las implicaciones de las cuestiones de poder y la justicia social para la educación musical se contextualizan dentro de la lente de la pedagogía crítica, para descubrir las posibilidades en el siglo 21, canon de la preparación de los maestros de música que va a maximizar el potencial de transformar la práctica en la educación musical.
Abrahams, Frank	Agos. 2007	Pedagogía Crítica en los Programas de Educación de la Comunidad de Música de Brasil.	International Journal of Community Music, v1 n1 p117-126	Este artículo analiza e informa sobre las conclusiones sobre métodos freirianos evidentes en los programas de educación musical en Río de Janeiro, Alvorada, Recife y

				Sao Caetano.
Abrahams, Frank	Sep. 2005	Transformando el Aula de Música con los postulados de la Pedagogía Crítica: Los maestros y los estudiantes pueden aprender unos de otros cuando utilizan planes de lecciones para fomentar el intercambio de conocimientos.	<i>Music Educators Journal</i> , v 92 n1 p62	Paulo Freire desarrolló la pedagogía crítica en Brasil en la década de 1960 para enseñar a adultos analfabetos (o, como Freire los llama "los oprimidos") para leer. Freire cree que la enseñanza era un intercambio conversacional de información entre el profesor y el estudiante. Planteó preguntas y problemas a sus estudiantes que hicieron que ellos toman lo que ya se sabía y entendía de su mundo fuera de la clase y lo conectan con sus metas de alfabetización, a saber leer y escribir portugués. La aplicación de esta pedagogía para la educación musical estadounidense ayuda a conectar la enseñanza de la música a los objetivos principales, mejora la alfabetización de manera importante en las escuelas hoy y mueve la educación musical en las escuelas de la periferia a una posición más prominente en el plan de estudios. También asegura que ningún conocimiento musical adquirido, no importa cuán limitado, es significativo y se retiene más tiempo en la vida. La pedagogía crítica en la educación musical trata de romper las barreras que existen entre lo que los alumnos disfrutan de escuchar fuera de las aulas y la música de sus maestros quieren que aprendan. Cuando los profesores se relacionan música de la escuela a la música en las vidas personales de los alumnos, los estudiantes se sienten facultados por sus conocimientos y estén atentos a las abundantes oportunidades para experiencias musicales significativas dentro y fuera del aula.
McLaren, Peter	Agos. 2011	La negatividad radical: Educación Musical por la Justicia Social	<i>Action, Criticism, and Theory for Music Education</i> , v10	En este artículo el autor defiende la educación musical como una posibilidad de lo que él llama negación radical. Afirma que acercarse a la educación musical

			<i>nl p131-147</i>	desde la perspectiva de la pedagogía crítica revolucionaria requerirá educadores musicales para tomar el papel ético-político de lo más odiado, no sólo en el establecimiento de la derecha, sino en el establecimiento liberal también.
Elliot, David J.	Abr. 2007	Puerto Rico: Un sitio para la Pedagogía Crítica performativa	<i>Action, Criticism, and Theory for Music Education, v6 nl p1-24</i>	En este artículo, el autor comparte sus experiencias de transformación de la enseñanza en Puerto Rico, reflexiona sobre por qué y cómo sus transacciones con su primera clase le hicieron adoptar temas y estrategias del campo relativamente nuevo de "pedagogía performativa crítica".
Vaugeois, Lise	Sep. 2007	El examen de la política: La materialidad, ideología y poder en la vida de Músicos Profesionales	<i>Philosophy of Music Education Review, v15 nl p5-21</i>	Es importante crear un marco en la educación de los profesionales de la música en el que las dimensiones políticas de sus vidas pueden ser examinadas críticamente y así mejorar su capacidad para prosperar como músicos y actuar de manera responsable y pro-activamente como ciudadanos en una democracia. Para conseguir su objetivo la autora apela a la pedagogía crítica, en particular, el trabajo de Paulo Freire, y algunas de las herramientas y los locales pedagogía crítica aporta a las preguntas planteadas en el documento. Estrategias y recursos que podrían apoyar un cambio en la cultura de las escuelas profesionales de música.

Lo mismo hicimos con las otras bases de datos (DIALNET e ISOC).

En el caso de DIALNET localizamos sólo cuatro artículos cuya línea de trabajo era la Pedagogía Crítica. En la siguiente tabla detallamos los respectivos artículos encontrados. En este además, se incluye el capítulo de un libro de

Autor/a	Fecha Publicación	Título	Revista/Libro	Resumen
Abrahms, Frank	Año 2008	Musicando Paulo Freire una pedagogía crítica para la educación musical	Pedagogía Crítica: De qué hablamos, dónde estamos (Peter McLaren, J. L. Kincheloe (Eds.))	
Mendivil, Luzmila	Año 2010	Reflexiones acerca del discurso y la práctica pedagógica en educación musical	Pensamiento, palabra y obra, ISSN 2011-804X, Vol. 5, N°. 5, 2010 , pp. 57-64	A partir de los aportes de la pedagogía crítica, se presenta un análisis crítico y reflexivo de la enseñanza musical, de las acciones e interacciones docentes que se generan, así como de las acciones promovidas en y fuera de las instituciones educativas
Llopis, Elena	Año 2011	Hacer música... para comprometerse con la realidad"Érik"	Eufonía: Didáctica de la música, ISSN 1135-6308, N° 51, 2011 , pp. 34-43	Tomando como referentes los planteamientos de la pedagogía crítica, me acercaré al análisis de la práctica sobre educación musical realizada en el IES Violant de Casalduch de Benicàssim durante los cursos académicos 2008-2009 y 2009-2010. Con esta práctica educativa, el profesorado del departamento de música del centro hemos pretendido abrir un debate sobre la responsabilidad social del fracaso escolar, tratando de generar reflexión y, por tanto, de suscitar posibles cambios en la forma de pensar y actuar de todos los agentes implicados en la educación.
Roldán, Ofelia et al.	Año 2014	Apuestas por la paz Iniciativas con niños, niñas y jóvenes de Medellín	Anales de la Universidad Metropolitana, ISSN-e 1856-9811, Vol. 14, N°. 1, 2014 , pp. 31-49.	Este texto da cuenta de los resultados de la investigación denominada Apuestas por la Paz: iniciativas con niños, niñas y jóvenes de Medellín, realizada en la Línea de Ambientes Educativos del Grupo de investigación Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades, convenio CINDE-Universidad de Manizales. Ésta es una investigación, de carácter documental, interesada en caracterizar 37 experiencias de

				<p>construcción de paz, en el que se implementan, temáticas que desarrollan, objetivos que persiguen y estrategias metodológicas que privilegian, y aproximarse comprensivamente a su núcleo positivo, desde la perspectiva de la Indagación Apreciativa. Se concluye que las iniciativas, unas con mayor contundencia que otras, apuestan a construir la paz como derecho y horizonte común, reivindicando la búsqueda de la justicia y la equidad y el establecimiento de relaciones basadas en el respeto y la solidaridad.</p>
--	--	--	--	--

Respecto a la base de ISOC encontramos sólo tres referencias a trabajos realizados desde la Pedagogía Crítica. En esta base no aparece el resumen del artículo con lo que su análisis ha sido más difícil de realizar. De los tres artículos vemos que se repite el de Elena Llopis.

Autor/a	Fecha Publicación	Título Artículo	Revista/Libro	Resumen
Llopis, Elena	Año 2011	Hacer música... para comprometerse con la realidad"Érik"	Eufonía. Didáctica de la Música. N° 51, pp. 34-43	Tomando como referentes los planteamientos de la pedagogía crítica, me acercaré al análisis de la práctica sobre educación musical realizada en el IES Violant de Casalduch de Benicàssim durante los cursos académicos 2008-2009 y 2009-2010. Con esta práctica educativa, el profesorado del departamento de música del centro hemos pretendido abrir un debate sobre la responsabilidad social del fracaso escolar, tratando de generar reflexión y, por tanto, de suscitar posibles cambios en la forma de pensar y actuar de todos los agentes implicados en la educación.
Ibáñez Luque, Luis	Año 2013	Educación musical crítica en secundaria	Eufonía. Didáctica de la Música. N° 58,	La experiencia de aula que a continuación se presenta es, ante todo, un intento de respuesta a los pequeños y grandes retos cotidianos a los que nos enfrentamos cada

			pp. 57-66	día en la etapa de educación secundaria obligatoria. El reto de atender a la diversidad, introducir las tecnologías en el aula, tener en cuenta y trabajar las competencias básicas, impartir los contenidos de nuestra asignatura, trabajar todo tipo de valores y actitudes... dando un paso más allá: construir un tipo de ciudadanía democrática, participativa y crítica desde el aula de música. ¿Eso es posible? ¿Se puede hacer todo a la vez? Este artículo es la crónica de un intento que bien dando sorprendentes resultados desde el curso 2004/2005 hasta la actualidad.
Acosta Hernández, José Antonio	Año 2005	"Hacer" etnomusicología y musicología en el grado superior de música: reflexiones desde una pedagogía musical crítica	Etno-Folk. Revista de Etnomusicología, Nº 2, pp. 121-130	

Como se evidencia en el vaciado de artículos en las principales bases de datos la Teoría Crítica Musical es anecdótica en nuestro Estado, pero a nivel internacional también es un opción educativa en la que se posicionan muy poco, tanto el profesorado como los/las investigadores/as en educación musical.

3.3 Música y Teoría Crítica

Para empezar sería conveniente hacer algunas aclaraciones sobre lo que se denominan “tradiciones” pedagógicas, las cuales implican diferentes corrientes y modos de entender la enseñanza. Por una parte, tenemos lo que podríamos denominar la corriente academicista, que se basa en la creencia de que existe un único saber objetivo, que hay que transmitir necesariamente porque es el único válido para el desarrollo del individuo, esto ha supuesto un paulatino deterioro de lo que significa realmente la enseñanza musical, ya que se basa

prácticamente en el dominio instrumental, descuidando otras aspectos muy importantes para el desarrollo musical integral de la persona. Tal y como afirma Regelski (2009):

El objetivo es enseñar el *instrumento* como tal, no *música*, de ahí que la consiguiente “disciplina” equivalga a una práctica sumisa al servicio de una adquisición progresiva de la técnica. En cualquier caso, raras son las ocasiones en que la literatura se selecciona por su importancia para el aprendizaje a lo largo de toda la vida (...) y cuando a muchos profesores de música se les pide que expliquen la diferencia entre, por ejemplo, una clase de *trompeta* y una clase de *música* mediante la trompeta, lo habitual es que se rasquen la cabeza como reacción inconsciente a su perplejidad. (p. 34)

Debemos ser conscientes que las creencias del profesorado son implantadas por el medio social en el cual se formaron por lo que su objetivo educativo consiste en reproducir y/o perpetuar ciertas tradiciones musicales y sus presupuestos subyacentes en las mismas. Como explica Bowman (2009):

Lo que me preocupa es que el cómodo deslizamiento de la profesión de educador musical del idealismo al tecnicismo (donde ser educador musical avanzado significa tener disponibles un gran arsenal de técnicas y utilizarlas eficazmente) nos ha situado de forma precipitada cerca de esta fase de completa pasividad (...) En su extremo, el esfuerzo por demostrar que realmente estamos consiguiendo algo, y por legitimar lo que estamos haciendo, se ha convertido en un asunto primordial, puesto de manifiesto en un frenesí de “estándares” y “defensas. Sin embargo los estándares y las iniciativas de defensa se refieren más a los síntomas que a las causas, son estrategias de retaguardia pensadas ante todo para defender y mantener el statu quo. (pp. 59-60)

En segundo lugar, estaría la tendencia “progresista”, que se basa en el análisis de las dificultades del individuo a la hora de adquirir un determinado tipo de aprendizaje en el que podríamos situar al constructivismo. Y, por último, encontramos la corriente que ha sido desarrollada a partir de la Teoría Crítica Educativa, como es la Pedagogía Crítica Musical.

La música y en concreto la educación musical no ha sido ajena a los movimientos en torno a las teorías críticas, si bien su aplicación ha sido minoritaria si lo comparamos con otras disciplinas.

No obstante ha habido autores que han desarrollado los conceptos sobre teoría crítica aplicándolos a la enseñanza de la música. Entre otros, uno de los primeros que se interesó por la educación musical y la teoría crítica fue Theodor Adorno, que como uno de los componente de la Escuela de Franckfort contribuyó con su pensamiento filosófico a darle un nuevo enfoque pedagógico a la educación musical. Para Adorno la pedagogía musical debe ayudar, tanto al profesorado como al estudiantado, a encontrar el camino correcto que les ayude a conseguir que la música sea emancipadora para ambos, para que es muy importante que la música sea vivida y comprendida por los propios agentes involucrados en el acto educativo. Como señala Adorno (2009):

La finalidad de la pedagogía musical consiste en potenciar la capacidad de los estudiantes de manera que aprendan a entender el lenguaje de la música y las obras más relevantes; para que sean capaces de reproducir dichas obras como resulta necesario para su comprensión; para llevarlos a distinguir calidades y niveles y, en virtud de la precisión de la intuición sensible, a percibir el componente intelectual que determina el contenido de cada obra de arte. Sólo mediante este proceso, mediante la experiencia completa de las obras, y no por medio de una práctica

musical autosuficiente y a la vez ciega, puede satisfacer su función la pedagogía musical. (p. 109)

La Teoría Crítica Musical defiende la radicalización de la democracia, a través de la enseñanza musical, como defensa de los derechos humanos y la libertades para todas las personas, así la igualdad de oportunidades entre la ciudadanía. Por tanto la Teoría Crítica Musical persigue que todas las personas adquieran a través de la educación musicales unos conocimientos que les empoderen y les ayuden a conseguir transformar la sociedad en la que viven en un sitio como más justicia e igualdad de oportunidades. Evidencia Aróstegui (2006):

A mi parecer, la educación musical puede y debe contribuir al desarrollo de las capacidades interpretativas y estéticas del ser humano (...) la educación musical puede propiciar un currículo verdaderamente centrado en el alumno que genere espacios de libertad para poder decidir y expresarse por sí mismo. (p. 842)

Y en la misma línea Flores (2007:) subraya:

Considero que es importante reflexionar sobre el repertorio que usamos en las aulas y pensar que debemos empezar a incorporar la música del alumno para que forme parte del currículo como una más (...) pero no debemos olvidar que la función de esta música no sólo es la de motivar o conocer mejor esos repertorio, sino que además nos va a permitir el desarrollar otras muchas destrezas que el alumno podrá seguir utilizando en su vida cotidiana. (p. 12)

La educación musical desde la Teoría Crítica Educativa exige un compromiso cultural, educativo y social que favorezca esa transformación de las desigualdades porque considera al estudiantado y al profesorado como agentes del cambio social (Aguilar, 2012a). Tenemos que tener en cuenta que la cultura define una forma de vida y pensamiento que es construidos por todos los miembros de una sociedad y que la educación forma parte de ella (Bruner, 1999). En esta línea Davies (2009:86) considera: “La identidad cultural dondequiera que parezca estar

momentáneamente objetivizada, en ninguna parte es un referente externo de la educación musical; la educación musical es en sí misma un movimiento dentro de la identidad cultural”

Como toda disciplina que se posiciona dentro de la Teoría Crítica Educativa, la Educación Musical debe estar comprometida en generar acciones e investigaciones que nos conduzcan a la transformación de aquellas desigualdades que todavía se producen en nuestra sociedad como la exclusión social por razones de sexo, género, etnia u otra condición social o humana. En definitiva trabajar por conseguir un mundo más justo y solidario. Por esto como destaca Giroux (1997) y Aguilar (2012a) es importante atender a qué tipo de discurso educativo se enseña en las aulas, que relaciones se establecen en ellas, desde qué ética e ideología el profesorado se posiciona en su enseñanza-aprendizaje y construye su discurso educativo y cómo aprende el estudiantado.

La música como lenguaje universal es un instrumento muy valioso para la transmisión de todos estos valores y conceptos que, a través de la Educación Musical puede contribuir a la defensa de la democracia y la justicia social para todos y todas, ya que la propia enseñanza propicia que el estudiantado aprenda el significado de valores como la justicia, la dignidad, la igualdad, etc.

Tenemos que ser conscientes de que el sistema educativo que tenemos en la actualidad no propicia precisamente estos valores como algo fundamental y necesario para la convivencia, sino que está al servicio de los intereses de las políticas neoliberales. Como señala Ayuste et al (2003:99):

En una sociedad en que la cultura académica transmitida en la escuela constituye un factor de distinción social, el sistema educativo formal cumple la función de filtro selectivo y sobre todo de legitimación de las diferencias (...) la cultura que se

transmite en la escuela no es neutra, sino que es la cultura propia de los grupos dominantes.

La educación musical debe ser el catalizador que promueva en el estudiantado un pensamiento crítico. Antonio Ureña (2015) destaca “La educación musical (...) debe ayudar a romper los estrechos moldes culturales en los que se mueve la sociedad actual presentando nuevas alternativas artísticas”. (p. 1). Y Antonio Notario (2009) defiende:

Mientras sea necesario pensar y trabajar para radicalizar la democracia, para conseguir una mayor libertad desde y en las artes, para que los discursos musicales sonoros no nos reduzcan a consumidores de melodías y esquemas armónicos estandarizados, para que la razón no facilite que unos hombres aniquilen a otros, la Teoría Crítica seguirá siendo actual, actualizable y necesaria. (p. 187)

Es importante, por tanto, que el profesorado reflexione sobre el tipo de currículum para poder favorecer en el estudiantado una verdadera transformación personal y social. En esta línea Abrahams (2008) destaca:

Los educadores y educadoras de música, si quieren enseñar un currículum de música liberador, se enfrentan al desafío de analizar las tradiciones y prácticas actuales. Si los educadores y educadoras no son reflexivos y analíticos, limitan a los alumnos y alumnas a reproducir lo que se ha hecho anteriormente. Por otra parte, cuando los profesores y profesoras de música comprenden que son capaces de analizar, adaptar y manipular el currículum de manera ilimitada, abren la puerta a posibilidades y experiencias creativas que son a la vez liberadoras y transformadoras. (p. 307)

La formación del profesorado consecuentemente, es muy importante como exponen Aubert et al. (2008:92):

Si el profesorado se encuentra con teorías sobre el aprendizaje que no le sirven para comprender lo que pasa en su aula, en su centro educativo y en la comunidad en la que trabaja, lo más probable es que abandone la teoría y se base sólo en el sentido común, práctica que (...) ha sido muy habitual en educación pero muy poco científica.

Como vemos el papel protagonista del estudiantado es fundamental desde una perspectiva crítica de la educación, donde el profesorado debe ser consciente de esto y a través de su práctica docente propiciar la inclusión de la voz de sus estudiantes en las decisiones curriculares de sus clases. Tal y como nos explica Abrahms (2008):

La pedagogía crítica en la educación musical no prescribe un currículo específico, pero puede utilizarse con muchos currículos distintos. Fomenta experiencias de aprendizaje múltiples y liberadoras. Los profesores y profesoras desempeñan un papel esencial en el fomento de esta libertad ya que, en última instancia, son los profesores y profesoras individuales, y sus propios alumnos particulares, los que deciden qué enseñar y cómo enseñar. (p. 311).

El objeto de la Pedagogía Crítica en la música es buscar identificar oportunidades en el aula, vinculando la música con el mundo de la vida del estudiantado, de acuerdo con los principios pedagógica de Paulo Freire. Para Freire la enseñanza consistía en un intercambio de conocimientos entre el profesorado y el estudiantado con el objetivo de producir nuevos conocimientos a partir de esta interrelación. En la enseñanza musical según Abrahams (2008) consiste en romper las barreras que existen entre la música que escuchan los estudiantes fuera del aula y la que el profesorado trata que aprendan en la escuela, porque esto hace que el estudiantado se sienta valorado, consiguiendo que se habrá a nuevas experiencias dentro y fuera del aula.

Los principios básicos que definen la pedagogía crítica en la educación musical, los define Frank Abrahams (2005) adaptando a McLaren (2002), y son los siguientes:

1. La educación musical es una conversación. Los alumnos y alumnas y sus profesores, plantean y resuelven problemas de manera conjunta. En las aulas de música, esto significa que la composición e improvisación de música se desarrolla en estilos coherentes con la identidad de los alumnos y alumnas y con los contextos en los que viven.
2. La educación musical amplía la percepción de la realidad que tienen los alumnos y alumnas. El objetivo de la enseñanza y del aprendizaje musical es efectuar un cambio en la manera en que los profesores y profesoras y sus estudiantes perciben el mundo.
3. La educación musical tiene capacidad empoderadora. Cuando los alumnos y alumnas y sus profesores y profesoras “saben que saben”, puede afirmarse que tiene lugar el fenómeno de concienciación. Según este punto de vista, la música utiliza la acción crítica (Regelski, 2004) y el sentimiento crítico implicando a los alumnos y alumnas en actividades musicales que sean significativas y coherentes con lo que hacen los músicos cuando crean música.
4. La educación musical es transformadora. El aprendizaje musical tiene lugar cuando tanto profesores y profesoras como alumnos y alumnas pueden reconocer un cambio en la percepción. Es este cambio o transformación lo que los profesores y profesoras pueden valorar.
5. La educación musical es política. Dentro del aula de música, del edificio escolar, de la comunidad, existen luchas de poder y control. Los que ostentan el poder son los que toman decisiones acerca de los contenidos que se enseñan, acerca de la frecuencia con la que se imparten las clases, acerca de la cantidad de dinero que se

asigna a cada asignatura o programa escolar, etcétera. Aquellos que utilizan la pedagogía crítica son capaces de trascender las restricciones que imponen sobre ellos los que detentan el poder. Lo hacen en sus clases al reconocer que los niños y niñas llegan al aula con conocimientos previos procedentes del mundo exterior y que, como tales, estos conocimientos deben ser valorados y honrados. (Abrahams, 2008:312)

Autores e investigadores que estén trabajando desde la Teoría Crítica Musical hay pocos, aunque si bien hay investigadores y profesorado que incluyen aspectos educativos desde el pensamiento crítico. Entre estos grupos de investigadores que trabajan desde la Teoría Crítica podemos destacar al grupo MayDay, un laboratorio internacional de ideas compuesto por filósofos, teóricos y profesionales de la educación musical de ambos sexos. Fundado entre otros por Gates y Regelski y en el que reconocen las interconexiones entre educación y escolarización, sociedad, estética y cultura, y consideran que la teoría crítica puede constituir un marco de trabajo idóneo para aprendizaje de la música (Abrahams, 2008). Los objetivos del grupo, que se reunió por primera vez en 1992, son (según la página web de MayDay) “aplicar la teoría crítica y el pensamiento crítico a los objetivos y prácticas de la educación musical y afirmar la importancia central de la participación musical en la vida humana, y por lo tanto, el valor de la música en la educación general de todas las personas.”

En la revista del grupo MayDay, Chi Leung (2004) señala la necesidad de proporcionar experiencias musicales de mayor significado en la educación musical del estudiantado. Destaca por ejemplo el sesgo eurocéntrico que caracteriza a la música clásica occidental. Como consecuencia la música popular o la contemporánea a penas se trabajan. También señala la necesidad de proporcionar experiencias musicales de mayor significado en la educación musical del estudiantado.

3.4 Algunas posibilidades de transformación que ya son una realidad

“La educación no es la palanca de transformación social, pero sin ella esa transformación no se produce (...) Ninguna sociedad se afirma sin el perfeccionamiento de su cultura, de la ciencia, de la investigación, de la tecnología, de la enseñanza.”

(Freire, 2002:114)

Existen ya muchas evidencias del poder que tiene la música y la enseñanza musical para poder transformar algunas situaciones de exclusión social. En esta dirección existen muchos proyectos que dan testimonio de lo importante que es la música para la sociedad y sobre todo en sectores de la sociedad más desfavorecidos. Giráldez (1997:5) argumenta que “desde el punto de vista social, diversos investigadores y educadores han sugerido que un aprendizaje basado en un repertorio musical ‘plural’ contribuye al desarrollo de una consciencia multicultural asentada en la comprensión mutua y en la tolerancia”

A continuación exponemos una muestra de algunas experiencias transformadoras, ya realizadas, y que demuestran en la práctica que es posible la transformación de las desigualdades sociales mediante la educación musical.

De entre todas ellas podemos destacar lo que ha sido llamado *El Sistema* como la que más repercusión tiene a nivel internacional. Es una red mundial de proyectos musicales, consistente en la formación de orquestas y coros infantiles y juveniles, con un fin educativo-social. La iniciativa parte del *Sistema Venezolano de Orquestas y Coros infantiles y juveniles* creado por José Antonio Abreu en el año 1975, que ha servido de ejemplo para que otros países inicien proyectos similares. Esta red internacional está constituida por fundaciones u organizaciones en más de 30 países: Argentina, Australia, Austria, Bolivia, Brasil, Canadá, Chile, Colombia, Corea del Sur, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Escocia, Estados Unidos, Guatemala, Honduras, Inglaterra, Italia, Jamaica, India, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, Puerto Rico, República Dominicana, Trinidad y Tobago, y

Uruguay. De todas estas iniciativas sólo analizaremos las que hemos considerado más representativas, que no por ello más importantes.

Por otra parte también mostraremos otras iniciativas que también contribuyen a superar situaciones de exclusión social y conflictos entre culturas antagónicas, así como situaciones de carencias en el campo de la enseñanza musical por falta de medios económicos y políticos.

3.4.1 El Sistema Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela.

Experiencia ligada a la educación musical, desarrollada por orquestas de niños-as y jóvenes procedentes de la exclusión social en Venezuela y compuesta actualmente por 120 orquestas juveniles y 60 infantiles, reconocidas el año 2008 con el *Premio Príncipe de Asturias de las Artes*. Su fundador José Antonio Abreu (2008) declara:

Desde sus inicios el programa de orquestas y coros infantiles y juveniles de Venezuela defiende que la Educación Artística, lejos de constituir un monopolio de las élites, se erige como un derecho social de todos los pueblos que, a través del Sistema Nacional para la Educación en el Arte y por el Arte, se impone, día a día, como un instrumento de Inclusión social e Integración comunitaria (...) El objetivo esencial del Sistema Nacional de las Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela no se refiere sólo al plano artístico, sino que se inserta, directa y profundamente, en el contexto global de una estrategia de Participación, Capacitación, Prevención y Rescate de Jóvenes y Niños en y por el Arte. En su condición de comunidades en perpetuo ejercicio de concertación, las Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles representan el modelo de una avanzada y auténtica Escuela de Vida Social. (párr. 6-7)

Los niños y niñas que forman parte del sistema adquieren unos valores a través de la práctica musical, tal y como Abreu (2008) nos indica:

En Venezuela, la práctica Orquestal y Coral cotidiana ha demostrado ser herramienta particularmente eficaz para hincar sólidamente a jóvenes y niños en el quehacer colectivo, en la coexistencia solidaria, en un quehacer creador profundamente realizador de la personalidad, propicio a la forja de un espíritu solidario y fraterno, tanto como a un formidable desarrollo de la autoestima. La pobreza material comienza a ser vencida por aquella sublime riqueza espiritual que germina en y por la Música. (párr. 7)

Después de treinta años de la puesta en marcha de este proyecto se ha conseguido un reconocimiento internacional ya que muchos de aquellos niños y niñas que se empezaron a formar en estos primeros años, hoy están ocupando puestos en las mejores orquestas del mundo. Podemos afirmar, por tanto, que se ha producido una transformación social. Un ejemplo son los jóvenes directores de orquesta Gustavo Dudamel y Diego Matheuz que, en la actualidad, ocupan la direcciones de las grandes orquestas del panorama mundial. Esto prueba que la educación musical puede hacer que jóvenes, que en principio pueden estar destinados a la marginación social, tengan un futuro como músicos. En una entrevista realizada a Diego Matheuz (Ruiz, 2011), éste decía de José Antonio Abreu: “Es un guía moral para la vida. Te llena de conocimientos, te inculca la misión social, te hace crecer en la necesidad de transformar las cosas con la herramienta de la música”. (p. 27)

Sobre cómo actúa el sistema y de qué manera la orquesta y las agrupaciones influyen en la formación de sus componentes, Matheuz en Ruiz (2011) afirma:

Yo veo la orquesta ni más ni menos que como una sociedad perfecta: los violines se complementan con los vientos y la percusión, van dándose relevos, todo debe encajar como un reloj suizo, se logra la comunicación absoluta la comunión, el diálogo ideal que debería regir nuestras vidas. La música es una especie de perfección infinita en movimiento constante. Siempre puedes esperar algo nuevo de ella. (p. 27)

Las palabras de Gustavo Dudamel vertidas en una entrevista realizada por Juan Antonio Llorente (2006) para la revista *Scherzo* describe perfectamente la filosofía del sistema:

Lo más bello del Sistema es que, además, es un proyecto social, ya que la gran mayoría de los componentes proceden de familias con medianos o escasos recursos. Inclusive hay niños de la calle, a quienes el hecho de pertenecer a la orquesta les cambia la vida, porque se integran en una familia a la vez que adquieren un conocimiento, y nace en ellos la virtud de escuchar al vecino. Porque una orquesta, si uno la ve desde el punto de vista más elemental, quitándole la música, no es sino una comunidad, donde los instrumentos se tienen que escuchar entre ellos y llegar al punto de la armonía dentro de una concepción única. Por supuesto que muchos de estos niños no llegarán a ser músicos profesionales, pero habrán asimilado una sensibilidad humana que solamente se aprende, creo yo, cuando eres músico. (p. 61)

Esto creo que define la importancia que la música tiene, para que un proyecto de estas características tenga la resonancia internacional que está teniendo y para que los mejores directores y músicos a nivel internacional se interesen por el fenómeno musical de Venezuela, como ha sido el caso de directores de reconocido prestigio internacional como Claudio Abbado, Sinopoli, Rattle, etc. En el mismo sentido de posibilitar transformaciones señala José A. Abreu (2008): “La Educación Artística, lejos de constituir monopolio de élites, debe consolidarse como eminente Derecho Social de nuestros pueblos.”

3.4.2 Orquesta-Escuela de Chascomús (Argentina).

Lo mismo que ha ocurrido en Venezuela también se ha trasladado a la Argentina, donde tenemos el caso de la Orquesta-Escuela de Chascomús.

El proyecto nace auspiciado por todos los estamentos sociales, por parte tanto de asociaciones culturales como de instituciones públicas.

En la página web de la Orquesta Escuela de Chascomús, en el apartado de Historia dice:

La Orquesta-Escuela de Chascomús nació en 1998 como la primera Orquesta-Escuela del país fundada por la Lic. María Valeria Atela con el acompañamiento y respaldo de la Municipalidad local. Se constituye en un proyecto pionero en la materia, especialmente por la implementación de una metodología propia de educación musical y humana que tiene como eje de formación la práctica orquestal. (párr. 1)

Su verdadero objetivo es llevar la educación musical a aquellas comunidades de ciudadanos que están en riesgo de exclusión social y que no disponen de medios económicos para poder acceder a unos estudios musicales. Como siguen explicando en su página web en el apartado de beneficiarios:

Nuestro objetivo es la promoción de este tipo de formación en comunidades caracterizadas por su relego de las ofertas educativas y culturales de la sociedad. Por este motivo, y partiendo como se dijo de considerar la educación como herramienta poderosa en la transformación de la vida de los individuos, especialmente de aquellos de menores recursos, se intenta captar un alumnado básicamente marcado por dos tipos de necesidades: necesidades económicas y sociales. (Orquesta Escuela de Chascomús, párr. 4)

Este proyecto está centrado en tres ejes de actuación: Educativo, Social y Cultural.

Dentro del eje educativo nos encontramos con un aspecto importante que merece ser destacado, que la educación musical pasa a ser integrada dentro del currículum de la enseñanza general, para aquellos miembros que pertenezcan a la Orquesta-Escuela, de los colegios públicos en los que están trabajando de los barrios más necesitados. Esto hace que los niños y niñas continúen en los estudios generales como condición necesaria para poder seguir en el proyecto artístico-musical. “Promueve la continuación de los estudios formales

de los alumnos, y lo acompaña institucionalmente en su escolaridad, condición obligatoria para ser parte del proyecto.” (Fundación diario La Nación, 2007, párr. 4)

En cuanto a eje social, la Orquesta-Escuela quiere ser un lugar donde se ofrezcan oportunidades de una formación artístico-musical a todos los-as niños-as y que les empodere para poder tener alternativas reales en su futuro. Debemos tener en cuenta que este proyecto se desarrolla mayoritariamente en zonas urbanas deprimidas en las que existe una gran problemática social, que afecta a muchos niños-as y adolescentes que está en riesgo de exclusión social. Muchos de los-as jóvenes que se han formado en la Orquesta-Escuela, están ejerciendo de profesores y profesoras en otros colegios y centros educativos, transmitiendo su propia experiencia a otros niños y niñas. (Fundación diario La Nación, 2007, párr. 5)

Por último en lo que respecta al eje cultural del proyecto, se abordan todo tipo de músicas, desde la música local y nacional, pasando por la latinoamericana y llegando a la universal. Es un proyecto integrador y transformador, ya que en la diferencia que supone el abordar los distintos repertorios los y las jóvenes pueden apreciar el valor que tienen las distintas manifestaciones musicales y ser conscientes del enriquecimiento que supone poder conocer la características y riquezas musicales que muchas de estas músicas encierran. Valeria Atela entrevistada por Rodríguez (2011) explica:

Una orquesta es una escuela de igualdad y ciudadanía. Aquí la identidad no es el amor por el fagot sino hacer parte de un equipo. Cuando un chico se da cuenta de que lo que él hace afecta al todo, ya entendió lo que es la ciudadanía. (párr. 2)

Otro objetivo que se alcanza con el proyecto es el de hacer llegar la música a todos los rincones de la comunidad. Sin la Orquesta-Escuela gran parte de la comunidad, que no tiene los recursos necesarios para acceder a una cultura musical, se quedaría sin tener la oportunidad de disfrutar de la música en vivo y directo. Como se sigue explicando en la página web de la Fundación diario La Nación (2007):

A su vez, el proyecto tiende a incrementar la oferta comunitaria en materia educativa y cultural en general (...) principalmente en ciudades y regiones donde esta actividad sea inexistente. El impacto comunitario se ve demostrado por el acercamiento a la producción musical académica de familias de menores recursos socio-culturales en la generación hábitos culturales como la "ida a un concierto" y la formación de público como audiencias sinfónicas. (párr. 6)

Pero parece ser que no todo es un camino de rosas. Como siempre este tipo de proyectos se encuentra con la falta de dotación económica que lograría que se desarrollase con más calidad y rapidez.

Muchos son los desafíos de la Orquesta - Escuela, algunos de ellos están vinculados a el crecimiento en la demanda, en la cantidad de niños y niñas que quieren formar parte y la falta de recursos de todo tipo para continuar con las actividades y para crecer, la necesidad de un edificio propio, el poder buscar, formar, etc. alternativas laborales para los chicos más formados, etc. (Fundación diario La Nación, 2007, párr. 10)

Para terminar considero que lo más importante que ha aportado este proyecto, es que ha sido exportado a otras ciudades de Argentina, como por ejemplo Buenos Aires.

Hoy ya es una realidad la Fundación Sistema de Orquestas Infantiles y Juveniles de Argentina. Esto es una buena noticia y una prueba de que la enseñanza musical es necesaria para el desarrollo y transformación de una sociedad, sólo es necesario que los poderes políticos sean sensibles a esta realidad y actúen en consecuencia.

3.4.3 La favela de Candéal en Salvador de Bahía (Brasil.)

Es otra de las experiencias de transformación social llevada a cabo a través de la educación musical fomentada por Carlihnos Brown, que sensibilizado y preocupado por la situación social de su comunidad empezó a desarrollar una serie de acciones musicales y

sociales encaminadas a educar musicalmente a los niños y niñas con el objetivo de conseguir, a través de la música, que los ciudadanos y ciudadanas de la favela de Candéal luchan por su dignidad. Carlinhos Brown, personalmente, financió y compró instrumentos para formar grupos de percusión que reuniera a los niños y las niñas de su barrio y los sacase de las calles. Con la ayuda de la música ha puesto en marcha proyectos comunitarios que han conseguido mejorar la calidad de vida de su comunidad. Hoy en día Candéal posee un gran número de centros educativos, musicales, grupos y auditorios. Es un claro ejemplo en el que se apuesta por la educación musical para transformar la exclusión social de las personas de su comunidad. Todo esto ha sido recogido por Fernando Trueba en la película “El milagro de Candéal”. El film tiene su origen en una historia real la de Carlinhos Brown, un chico que nació y creció en este barrio. Fernando Trueba nos comenta (2004):

Hice varios viajes y desde el primero me quedé muy prendado. Hay algo en la cabeza que te cambia cuando llegas allí. Tiene que ver con el proyecto que ha desarrollado Carlinhos, y tiene que ver con el barrio, con la gente, con la música. En el Candéal nunca hay un minuto de silencio. Todos allí son músicos. Te sientas en la calle y escuchas tambores, de otro lado llega un saxofón, luego un birimbao, el tocadiscos... es una maravilla ir andando y oír todas esas músicas. Hay bandas de niños pequeños, de niñas, de jóvenes, de raperos, de rockeros, de todo (...) Convirtiendo su barrio en su centro de operaciones y trabajando con músicos de allí, y formando varias generaciones de músicos, ha conseguido que esa favela sea un pueblecito donde el crimen es cero. (s. p.)

Es evidente que la música a través de las personas ha transformado el barrio, a las pruebas nos remitimos. Este mérito es de todas y todos sus ciudadanos, pero la chispa que prendió ese entusiasmo fue Carlinhos Brown. Esto hizo que se sensibilizará ante un

problema muy grave y pensó que él podía contribuir a solucionar el problema a través de la música. Es un ejemplo de los muchos que se dan en varios sitios del planeta, pero que desconocemos puesto que no se visibilizan.

Nuestro trabajo consiste en hacer entender que la música sí puede proporcionar una mejor vida a aquellos países y zonas más desfavorecidas. Pero lo que es necesario es que junto a estas iniciativas personales y ciudadanas se sume los poderes públicos para que estos proyectos sean implementados en todos los lugares del mundo donde las situaciones de exclusiones sociales son evidentes.

Como el propio Carlinhos Brown (Cfr. web El milagro de Candeal) expresa:

La revolución destruye, la evolución construye. Candeal es la construcción del sentido, de la gentileza, de la bondad. No queremos paternalismo, queremos emergencia social. ¿Comida o aprender a plantar? Aprender y pasar los conocimientos para que todos los aprovechen. La humanidad necesita bailar junta, bailar para siempre. (s. p.)

3.4.4 La Orquesta West-Eastern Divan Palestino-Israelí

El caso más representativo de la música como mediadora intercultural para la resolución de conflictos y a favor de la paz, lo tenemos en la *Orquesta West-Eastern Divan Palestino-Israelí* creada por Daniel Barenboim y Edward Said, formada por jóvenes músicos y músicas árabes e israelíes. Es un referente de la conciliación entre culturas, apoyado en el valor y la cualidad de dialogo, inherente en sí misma de la interpretación musical como lenguaje para la resolución no violenta de los conflictos. Tal y como señala Daniel Barenboim (2008):

La cultura favorece el contacto entre las personas y puede acercarlas, promoviendo la comprensión. Es la razón por la que Edward Said y yo pusimos en marcha el proyecto de la West-Eastern Divan con el fin de reunir a músicos de

Israel, Palestina y los demás países árabes para hacer música juntos y, finalmente –cuando nos dimos cuenta del interés que despertaba nuestra idea-, de formar una orquesta. Tomamos el nombre de nuestro proyecto, West-Eastern Divan, de una colección de poemas de Goethe, que fue uno de los primeros europeos que mostró un interés genuino por otras culturas (...) La poesía de Goethe se convirtió en un símbolo de la idea que subyace tras nuestro experimento de reunir a músicos árabes e israelíes. (p. 85)

La Fundación Barenboim-Said tiene los siguientes fines:

- Promover el espíritu de paz, diálogo y reconciliación, fundamentalmente a través de la música. En ese espíritu, será un referente esencial la historia de convivencia pacífica a lo largo de los siglos en Andalucía entre las distintas culturas.
- Promover la acción formativa y educativa en el ámbito de la música, siempre con el objetivo de la formación integral humanística.
- Elaborar, promover, ejecutar y difundir proyectos de formación y cooperación para el desarrollo en Andalucía, en los Territorios Palestinos y en otros países de Oriente Próximo.
- Promover la investigación y la experimentación musical.
- Promover el intercambio de información sobre cuestiones relativas a los derechos humanos, a la lucha contra el racismo y la xenofobia garantizando el respeto a la diversidad y el pluralismo.

Para la Fundación Barenboim-Said, el principio inspirador de este proyecto “es que la música no puede estar aislada de la sociedad”, por lo que su “objetivo prioritario es integrar la música en el tejido social, ámbito del que se ha ido alejando a lo largo del siglo XX como resultado de un movimiento generalizado de especialización” (párr.2)

Según consta en la página web de la Fundación Barenboim-Said:

En palabras de Daniel Barenboim tenemos que concienciar a la gente de la necesidad de la educación musical como elemento orgánico de la cultura. Incluso si hay educación musical, ésta es llevada a cabo de un modo especializado. En el mejor de los casos, a los jóvenes se les ofrece la oportunidad de practicar un instrumento, de adquirir inevitablemente un nivel teórico necesario, de musicología, y de todo aquello que un músico precisa profesionalmente. Pero al mismo tiempo existe una incomprensión general y creciente de un problema que es a la vez simple y complejo: esto es, la imposibilidad de articular con palabras el contenido de una obra musical. Después de todo, si fuera posible expresar con palabras el contenido de una sinfonía de Beethoven ya no necesitaríamos esa sinfonía. Pero el hecho de que sea imposible expresar con palabras el contenido de la música no significa que ésta no tenga contenido. (párr. 3)

Y Edward Said afirma: “De lo que estamos hablando es de un proceso en el que la audiencia, el público, puede absorber algo que es bastante complejo, tanto si se refiere a la música, a la literatura o a la historia.” (párr. 4)

La fundación además de su proyecto estrella, y el primero llevado a la práctica, la creación de la *West-Eastern Divan*, tienen en marcha varios proyectos, todos ellos educativo-musicales.

Pero lo que nos parece también muy interesante es el proyecto correspondiente al trabajo educativo musical en los Territorios Palestinos e Israel. Tal y como explica la Fundación Barenboim-Said, en su proyecto de Educación Musical en Palestina, de su página web:

Se está llevando a cabo con el objetivo de ofrecer una educación musical que favorezca el desarrollo cognitivo, social y emotivo equilibrado, ofreciendo a través de la música nuevas vías de expresión y de desarrollo de la imaginación,

creatividad y personalidad de los alumnos y alumnas de un entorno desatendido cultural y socialmente. (párr. 1)

Consideramos que este proyecto es vital para que niños y niñas, con pocos recursos y en situación de peligro en una zona siempre en conflictos bélicos, puedan tener acceso a una educación musical. El esfuerzo realizado, nos demuestra la implicación de esta fundación en el objetivo de conseguir que la música llegue hasta los últimos rincones de estos territorios.

En su web se expone:

La Fundación ha creado el Centro Musical Barenboim-Said en Ramala y, en colaboración con asociaciones locales, ha puesto en marcha el Jardín de Infancia Musical Edward Said y desarrolla un programa de actividades musicales en las escuelas públicas de la aldea de Beit Reema. Asimismo, ofrece clases de música semanales en varias escuelas de Ramala y encuentros orquestales trimestrales en los que el estudiantado de diversos centros musicales situados a uno y otro lado de la Línea Verde se reúne para ensayar juntos y ofrecer conciertos. (s. p.)

En resumen es un proyecto que persigue a través de la interpretación de la música, crear las condiciones para una comprensión que contribuya a poder hablar de paz, entre dos pueblos históricamente enfrentados. Daniel Barenboim evidencia (2008):

A menudo se ha calificado a la Orquesta de maravilloso ejemplo de tolerancia, un término que no me gusta, porque tolerar algo o a alguien implica algo negativo; se es tolerante a pesar de ciertas cualidades negativas. El significado de la palabra “tolerancia” es inadecuado cuando la entendemos sólo como un aspecto de generosidad altruista. Tiene un elemento de presuntuosidad inherente: yo soy mejor que tú. Goethe expresó el concepto sucintamente cuando dijo: “Limitarse a tolerar es un insulto; la verdadera liberalidad significa aceptación”. La verdadera aceptación, podría añadir yo, significa reconocer la diferencia y la dignidad del

otro. En la música, esto queda perfectamente representado por el contrapunto y la polifonía. La aceptación de la libertad y la individualidad del otro es una de las lecciones más importantes de la música. (p. 97)

3.4.5 Joven Orquesta y Coro de Centro América (JOCCA).

Es un proyecto que nace para ayudar las/los jóvenes músicos centroamericanos, de edades comprendidas entre los 18 y 25 años de países azotados por las guerras y la pobreza. El proyecto está dirigido por dos músicos valencianos, el director de orquesta David Gálvez y el guitarrista Rafael Serrallet. Fue creada en el años 2008 y la forman cerca de 200 músicos y músicas, principalmente de Honduras, Nicaragua, Guatemala, El Salvador (López, 2009).

El proyecto tiene como objetivo facilitar una plataforma educativa musical para que las/los jóvenes músicos puedan disponer de una formación musical que sus respectivos países no les pueden facilitar por falta de recursos. Como nos cuenta su director David Galvez (Lopez, 2009):

La música para muchos de ellos, sobre todo los que provienen de países como El Salvador, Honduras o Nicaragua es 'un clavo ardiendo' al que se agarran para no andar perdidos o caer en la delincuencia (...) Para ellos la música es un instrumento de esperanza. (p. 1)

3.4.6 La orquesta Río Infinito.

Es una iniciativa llevada a cabo por músicos procedentes de toda Latinoamérica, que durante 15 días recorrieron 1.478 kilómetros que separan Iguazú (en la triple frontera de Argentina, Paraguay y Brasil) de Rosario.

Este proyecto nace con la finalidad de concienciar de la importancia que tiene las cuencas fluviales para el ecosistema y la vida en los países latinoamericanos. La manera de hacerlo es viajar a través de los ríos más importantes del cono sur y a través de la música,

entablar lazos de amistad entre todos los/las habitantes de las respectivas cuencas y reunir a la gente en torno a movimiento para defender de la explotación brutal que están sufriendo los cauces de estos ríos, tanto a nivel industrial como turístico, sin respetar los ecosistemas de los mismos. Como evidencia Sevillano (2010:21): “En las orillas asoman entre la vegetación industrias papeleras y factorías de soja transgénica. Gris hormigón contra verde selva (...) el Paraná se ha convertido en un sumidero de sus desechos químicos.”

La voluntad de continuidad de este proyecto que une música y ecosistema, es la siguiente (Sevillano, 2010):

Sucedió el pasado otoño y fue un campo de pruebas para lo que quiere ser un proyecto único de denuncia medioambiental a través de la música. Repetirán su travesía por otros cauces, para denunciar que se mueren. Ya están preparando la siguiente ruta, que les llevará en pocos meses al río Uruguay. En 2011 será el turno del Amazonas. Y así, año tras año, la intención es recorrer todas las cuencas de América. (p. 20)

Pero no solamente pretenden concienciar a la población de las cuencas de los ríos de los peligros que les acechan sino que, además, supone un americanismo musical (Sevillano, 2010):

El pianista y compositor costarricense Manuel Obregón (...) es el impulsor y director de la orquesta (...) Concibe este viaje como una llamada, puerto por puerto, a un *americanismo musical* (...) Tocan folclore, ritmos populares (...) Pretenden con su música contar a las gentes de la ribera que el futuro pinta mal si no salen en defensa de sus ríos (...) Por eso esta gira comenzó en la aldea guaraní de Yriapú, cerca de Puerto Iguazú, junto a los pobladores originarios de la selva. Por eso, los primeros instrumentos en sonar fueron las centenarias *takuapú*, las *varas de bambú que cantan*, empuñadas por niñas, que suenan a latidos de corazón cuando percuten el

suelo rítmicamente. Respondieron el arpa paraguaya, el acordeón, el charango, la guitarra, el violonchelo, el piano, la percusión. (p. 21)

Como podemos apreciar el motor que mueve la ilusión y va tras la utopía es la música. Merece la pena apostar por proyectos con los que nos sintamos útiles a la humanidad y proyectos como éste, lo están consiguiendo. Es una lección de valentía y humildad ejemplarizante.

3.4.7 La orquesta del vertedero de Paraguay

Todo empieza en un vertedero. Cualquier persona que lea esta frase puede pensar que es el inicio de una película o de una novela, pero se trata de una historia real en la que de la más pobre existencia surge un proyecto de vida que puede salvar de la exclusión social a cientos de niños y niñas. Como nos relata Miguel G. Corral (2010):

Víctor Cáceres quería tocar el violín, pero, como era muy grande, cuando llegó a la orquesta le dieron un violonchelo. Bueno, en realidad le dieron una lata de aceite para motores unida a un palo de madera sobre el que se sujetan cuatro cuerdas cada una de un color. Pero **suena como un chelo**. «Antes de entrar en la orquesta no hacía nada», cuenta Víctor. «Estaba en mi casa y miraba cómo pasaba el tiempo. Gracias a este instrumento tuve una meta, que es ser músico. Empecé a estudiar y a hacer algo con mi vida. (párr. 1)

Otro caso es el de Tania Vera otra adolescente (Corral, 2014):

Tiene 16 años y apenas puede evitar ruborizarse cuando se le pregunta qué haría si no tuviese la música. «Estaría por ahí, por la calle, sin hacer nada», dice. La mayoría de las niñas de su edad en el vertedero de Cateura ya han sido madres. (párr. 7)

Como Víctor y Tania hay cientos de historias de niños y niñas que han empezado con instrumentos contruidos a partir de desechos. Pero este proyecto es mucho más que una

simple historia que incluso la podríamos calificar de romántica, pero detrás de cada niño o niña hay una cruda realidad de pobreza y necesidad existencial a la que los propios gobiernos no atienden. En este caso, gracias a la iniciativa de Flavio Chávez, se ha podido hacer realidad un sueño que para muchos todavía cuesta creer. Como nos cuenta el propio Chaves (Corral, 2014, párr. 2) :“Muchos de ellos viven en casas que valen menos que un violín. Era imposible pensar en darle un instrumento de mayor valor, porque era una responsabilidad innecesaria en sus espaldas”

Gracias a la sensibilidad de personas como Flavio Chávez es posible a través de la música ayudar a una comunidad como la de Cateura, que vive condenada al ostracismo y a la más extrema pobreza, en la que sus habitantes cuando nacen están condenados a vivir en la más ignominiosa de las realidades vitales.

Lo que ha significado el proyecto lo resume, en mi opinión esta frase de Chávez: “La orquesta es una isla en la que ellos pueden aprender a proyectar su vida mucho más allá”. (Corral, 2014, párr. 6)

Esta experiencia ya se ha implementado también en España, concretamente en el Pozo del Tío Raimundo, una zona de Vallecas en Madrid, afectada por la exclusión social, conectando educación, música y reciclaje. El aprendizaje de otras músicas es otra de las constantes como se destaca en el artículo de Corral (2014):

Un 80% de los niños del Manuel Núñez de Arenas son de etnia gitana y el ritmo les corre por las venas. Antes incluso de poder hacer siquiera un solo ensayo, los chicos ya son capaces de improvisar una bulería. Pero la mayoría no ha tenido la oportunidad de escuchar otro tipo de música que no sea la que tocan sus familiares en casa. "Yo toco el cajón y todos mis tíos y mis abuelos tocan la guitarra", cuenta Ricardo Vázquez Heredia, como se presenta él mismo. "Pero me gustaría tocar el

violín", dice. "Aunque música clásica no hemos 'escuchao'", reconoce rápidamente Joel.

3.4.8. La Fundación Acción Social por la Música.

Es una iniciativa que se crea en Madrid a través de la *Fundación Acción Social por la Música* a semejanza del *Sistema de Orquesta Juveniles e Infantiles de Venezuela*. Siguen su mismo sistema y reciben asesoramiento desde Venezuela (Domenech, 2014).

Según reza en sus principios fundacionales recogidos en su página web Acción Social por la Música en el apartado conócenos dice: “Somos una organización sin ánimo de lucro que trabaja por la capacitación, prevención y recuperación de los menores en situación de riesgo mediante la práctica colectiva de la música.”

La idea de exportar el sistema de orquesta tal y como se está llevando a cabo desde hace 36 años en Venezuela, fue de María Guerrero. Su intención de utilizar la música como medio de integración social se plasma en la siguiente cita (Doménech 2014):

María trabajaba en un prestigioso despacho de abogados en Madrid, pero algo no encajaba del todo en su vida. Buscaba un elemento que la llenase con mayor plenitud y supo cuál era el día que conoció la labor de José Antonio Abreu. Vio claramente que ninguna gestión empresarial era tan importante como devolver la infancia a un niño, así que dejó su trabajo como abogada y tomó un avión rumbo a Venezuela. Allí se entrevistó con el músico y le habló de su intención de trasladar el movimiento a España. (párr. 9)

Es un proyecto que se está llevando a cabo en dos colegios públicos de Madrid en los que un equipo de profesionales se encarga de llevar a cabo el trabajo necesario para que los objetivos trazados se cumplan y los niños y niñas disfruten a través de la música y a la vez les sirva de vehículo para una integración social. El director y responsable musical del proyecto es Rubén Fernández.

Estos colegios están situados en barrios marginales de Madrid donde los niños y niñas tienen pocos recursos y posibilidades de acceso a la música. La relación entre la música y la transformación de la realidad social y educativa es la siguiente (Domenech, 2014):

Estamos en el colegio público Pío XII de Madrid, en La Ventilla, un barrio tradicionalmente desfavorecido de la capital en el que habitan muchas personas en riesgo de exclusión. La situación del barrio tiene su reflejo en este centro escolar, al que acude una gran cantidad de niños que en sus mochilas, además de libros, cuadernos y demás útiles escolares cargan graves problemas. Padres con adicciones, familias desestructuradas, malos tratos, delincuencia o pobreza forman parte del paisaje habitual en la existencia de muchos de estos pequeños. Sin embargo, hace meses que para algunos de ellos otro elemento se coló en su vida, pero esta vez para mejorarla y hacerla más feliz: la música. Ocurre que hay unas personas empeñadas en cambiar la melodía que les ha tocado bailar a estos niños, y por eso acuden a colegios como el Pío XII de La Ventilla y forman coros y orquestas con dos ingredientes básicos: el amor a la música y el trabajo en equipo. (párr. 5-6)

No sólo existe el objetivo musical como fin último del proyecto, sino que va más allá de los artístico como nos cuenta Domenech (2014):

Los alumnos aprenden música pero también otras cosas. Por ejemplo a luchar por conseguir un sueño o a respetar a los demás y sentirse respetados y orgullosos de ellos mismos. A través del amor a la música y la conciencia de equipo, se inculca a los menores valores como la confianza, el sentido de pertenencia, la responsabilidad común, el tesón y la esperanza necesarios para enfrentarse a los retos cotidianos que, de otro modo, pueden llevarles a la marginación y el desamparo. Y ellos lo transmiten a su entorno. (párr. 7)

Valores esenciales que harán que estos niños y niñas, futuros ciudadanos y ciudadanas, puedan ser más críticos ante las injusticias sociales.

Por tanto es necesario reivindicar la necesidad de promover proyectos como éste a las zonas más desfavorecidas de nuestro Estado, para conseguir que a través de la música podamos ayudar a todos los niños y niñas más desfavorecidos económicamente, para poder acceder a una educación musical que está demostrando su valor como vehículo educativo y socializador.

Estas iniciativas debería ser suficientes para sensibilizar a los poderes políticos e instituciones públicas, de la necesidad de apoyar y potenciar, todo este tipo de acciones educativas musicales, para ayudarles a que sus proyectos tengan los recursos económicos necesarios para llevarlos a cabo con éxito.

3.4.9 Las Tertulias Musicales Dialógicas.

Es una acción educativa desarrollada por CONFAPEA (Confederación de Federaciones y Asociaciones de Personas Participantes en Educación y Cultura Democrática de Personas Adultas) ligada a la formación musical ciudadana, que acerca la música clásica a personas no académicas, es decir, a aquellas y aquellos que no han tenido posibilidades de acercarse y disfrutar de este tipo de música. Como afirma Vivancos (2003:2):

Les tertúlies dialògiques musicals pretèn aproximar el repertori clàssic a totes les persones independentment del seu grau de coneiximents musicals, de la seva procedència social i cultural, de la seva edat i de la seva formació, al mateix temps que aspira a incentivar els participants perquè aprofundeixin en els coneixements instrumentals relacionats amb el llenguatge musical, les obres, els creadors i els seus contextos, i sobretot promoure l'audició quotidiana i l'assistència de tots els participants a concerts de música clàssica.

Tanto la música como la literatura son lenguajes, y como tales, son instrumentos de comunicación. La música tiene una capacidad comunicativa y expresiva diferente a la de las

palabras. Como muchas veces solemos decir “esto no se puede expresar con palabras”, una alusión que refleja el poder de la música como medio de comunicación. Vivancos (2003:1) señala:

La música és un oceà infinit de fantasies per redescubrir infinites vegades, amb infinites persones, en infinits espais, en infinits moments de la vida, en infinits estats d'ànima (...). La música és també un mitjà de relació, de participació en la Comunitat. Les audicions i tertúlies dialògiques musicals volen ser un espai de relació, d'intercanvi i d'aprenentatge en comunitat. Un espai propici per a la participació i la posada en comú de vivències i experiències musicals i vitals, basat en el paper actiu del participants i construït a partir de les seves aportacions.

El objetivo de las tertulias musicales dialógicas es trasladar la experiencia de las tertulias literarias al ámbito musical. Las primeras Tertulias Literarias Dialógicas se inician a principios de la década de los ochenta en el Centro de Educación de la Verneda (Barcelona). Esta acción educativa pretendía dotar de una cultura literaria a un sector de la población que por sus circunstancias sociales se les privaba del acceso a los autores clásicos universales. A través de esta acción se demostró que estas personas eran capaces de poder disfrutar y apreciar el sentido estético que las obras emanan. Esto se cristalizó en un instrumento de transformación en las personas que participaban en la Tertulias. La experiencia vivida por este colectivo del Centro Educativo de Adultos de la Verneda ha sido plasmada por Ramón Flecha (1997) en su libro *Compartiendo Palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Las tertulias literarias están basadas en el aprendizaje dialógico (Flecha, 1997) y compartido para generar conocimientos y descubrimientos sobre las obras clásicas. Esto hace que se genera una transformación cultural, social y personal, ya que entre las personas que forman parte de las Tertulias se produce una construcción intersubjetiva del sentido del texto, produciéndose un relación dialéctica en relación con el texto que se lee. El conocimiento que

se genera va más allá del contenido de la lectura, ya que cobra significado, avanzado del saber y del hacer al saber ser (Aguilar, 2013).

Las tertulias musicales, a través del diálogo igualitario entre todas las personas participantes, abren un universo poco explorado pero con un gran potencial.

Como señalan en su página web, profundizar en la música es una gran aventura que merece la pena vivir. También subrayan la importancia de la difusión de la experiencia, como explican en su página web en el apartado de reconocimiento:

La decisión de divulgar esta actividad surgió de la demanda de muchas personas, entidades y escuelas que pedían la coordinación y el poder realizar la actividad entre personas participantes. De esta manera se decidió iniciar e impulsar un trabajo entre entidades y colectivos que tienen como objetivo impulsar la creación de Mil y Una Tertulias Literarias Dialógicas por todo el mundo. (párr. 1)

Martins de Castro (2006) subraya:

La Tertulia Musical es una *Dimensión Instrumental* del Aprendizaje Dialógico, o sea, es un instrumento, un método, que surge a través del diálogo de las personas, y observa las características que provienen del acto comunicativo, de carácter dialéctico, y que, como veremos, desarrolla otras dimensiones instrumentales, como la *Lectura Dialógica* (...) La dinámica del Diálogo Igualitario nos plantea que estos conocimientos, provenientes de la vivencia de cada cultura individual, hacen que las personas participantes empiecen a vivir lo que llamamos la *Igualdad de Diferencias*, el reconocimiento del otro, haciendo que el respeto mutuo crezca y las relaciones entre el grupo empiezan a transformarse (...) Con el reconocimiento de una Igualdad de Diferencias, las personas empiezan a reforzar la autoconfianza interactiva de cada uno a través del diálogo, y con creatividad dialógica, empiezan a desarrollar un ambiente de camaradería, llegando a la Solidaridad. (p. 1-3)

En las tertulias musicales dialógicas se escucha y se habla de música clásica. Todas las personas pueden disfrutar, aprender, descubrir y compartir a través de la música clásica.

Como se defiende en las Tertulias Musicales Dialógicas, Bach, Mozart, Beethoven y Stranvinsky, entre otros, tienen mucho que decirnos.

La importancia de la experiencia queda patente, ya que en el último congreso (V Congreso de las Tertulias Literarias y Musicales Dialógicas) que tuvo lugar en el Polígono Sur de Sevilla el 22 de noviembre de 2008, se incorporó por segunda vez junto con el arte, la presentación de las Tertulias Musicales Dialógicas.

3.4.10 Proyectos y Programas para la inclusión social relacionados con los estudios culturales, la música popular y la vida cotidiana.

El profesorado dedicado a la enseñanza musical, debe ser consciente de la influencia que la música popular tiene en la sociedad. Como defiende Hemsy de Gainza (2004:1): “En relación a la educación musical, se insiste en la necesidad de dar a los alumnos una formación amplia que, sin descuidar la propia identidad, permita integrar otras músicas, otras culturas”

Para ello es necesario analizar y valorar los diversos aspectos y características, estilísticas y formales, de los diferentes estilos y/o corrientes de la música popular imperante, con el objetivo de establecer los contenidos de las mismas, y a partir de estos, trazar las directrices que nos lleven a configurar un currículum que sirva para facilitar la transformación y alcanzar una igualdad social y evitar así la exclusión de algunos sectores menos favorecidos. Como apunta Green (2009):

Algunos músicos clásicos siguen creyendo que la música popular es completamente simplista y muy fácil de interpretar. El desafío pop-musicológico a tal percepción, incluye el hecho de que tales oyentes buscan las cualidades ‘equivocadas’ de la música, y esperan oír, por ejemplo, el hecho motivador; y al hacer tal cosa,

desaprovechan la oportunidad de oír las cualidades ‘correctas’, como el cambio de timbre, la inflexión o la textura rítmicas. (p. 113)

Es evidente que la música popular, como parte integrante del conjunto cultural de un pueblo, supone un referente para las personas que han vivido bajo su influencia. A través de la historia han surgido diferentes corrientes y/o estilos musicales, que ha llegado a superar lo estrictamente musical constituyendo, en algunos casos, las señas de identidad de colectivos humanos, como por ejemplo aspectos distintivos en la indumentaria y en lo corporal (peinados, tatuajes, etc...). En este sentido Giroux (Aguilar, 2009a:2) afirma: “la cultura popular es un espacio donde el género, la clase, el origen étnico, la sexualidad, el deseo, la economía, la historia, la cultura o la política, entre muchas otras cosas, se encuentran y se entrecruzan.”

Desde mediados del siglo XX y hasta comienzos del S. XXI, podemos destacar que tanto en el rock como el pop, entre muchos otros estilos o corrientes musicales (hip-hop, rap, heavy metal, punk, etc...) han sido de una gran influencia en la formación musical y sobre todo en la educación afectiva y cultural de la sociedad occidental sobre todo. Kureishi (2008) opina:

Wenner [fundador de la revista *Rolling Stone*] estaba reconociendo la verdad, algo que he sabido desde que era adolescente. La música ha sido la fuerza cultural más interesante, significativa, liberadora y sexualmente atractiva de mi época, y la gente más viva, dotada y seductora se ha dedicado a ella. Por desgracia para los que son tímidos y carecen de talento (...) Como la mayor parte de las personas de mi generación, he pasado más tiempo escuchando música que leyendo. El pop es la forma cultural que comparto con la mayoría de mis amigos y, desde luego, según estoy descubriendo, con mis hijos (...) La música británica siempre ha sido una mezcla en todos los sentidos. Es una forma democrática y es multicultural; es negra y

asiática, de clase obrera, de clase media, gay y lesbiana. Si hablo con mis hijos de todo esto, es porque también es su historia y algo que les gustaría saber y que incluso seguramente deberían saber, como educación alternativa (...) Ahora bien, lo que construye una identidad –tal vez la parte más importante de ella- es tal vez algo que, como decía The Who, uno “no puede explicar”, que está más allá del refinamiento del lenguaje. (p. 1)

No obstante debemos señalar que, este tipo de música no tiene el peso específico que debería tener dentro del currículum de la enseñanza musical de nuestros centros educativos. En este sentido Susana Flores (2007) destaca:

Pese a esta importante relación existente entre música popular actual y adolescencia, los currículos oficiales del área de música en la educación secundaria todavía no le prestan la debida atención. De este modo, el sistema educativo sigue perpetuando la tensión existente entre los dos tipos de música: la del entorno del alumno y la del ámbito escolar, y por este motivo, a menudo el alumno tiene la percepción de que la música que escucha en clase y la que escucha fuera no tiene nada en común. De hecho, habitualmente el alumno considera que la música que estudia en el instituto es menos auténtica, creativa e imaginativa que la música que escucha fuera. (p. 2)

Todo esto viene a corroborar los datos que, en nuestra investigación, hemos obtenido en relación a los temas que los artículos recogen, cuyo contenido *reflexiona sobre la vida cotidiana o la cultura popular para informar a la vida académica*, cuyo porcentaje se sitúa en torno al *12% del total* de la muestra. Como vemos estos tipos de artículos no están directamente relacionados con los contenidos del currículum ni con los enfoques pedagógicos que nos da la LOGSE sino que *suponen una aportación de nuevos elementos y enfoques en la práctica educativa*.

El poder de la música, como vehículo transformador en sectores sociales desfavorecidos, ha sido experimentado en varios países con un gran problema de exclusión social en los que, gracias a los diversos programas llevados a cabo, se ha conseguido transformar esa realidad social a la que los poderes públicos no habían sabido dar respuestas. En este aspecto sí podemos afirmar que no existe la conexión necesaria entre la realidad social de algunos sectores de la población y la educación musical que se imparte en los colegios, institutos, conservatorios, escuelas de música y universidades. Como asegura Froehlich (2011:17): “dada la composición de la sociedad actual, que es multiétnica, multirracial y socialmente diversa, es muy probable que los maestros de música deban seguir lidiando con la aparente desconexión entre la cultura musical escolar y la cultura cotidiana.”

Entre estas experiencias que acabamos de señalar podemos citar algunos ejemplos ilustrativos:

3.4.11 Territorios Sevilla.

El “*Festival Internacional de Música de los Pueblos*” denominado Territorios Sevilla que se viene celebrando desde el año 1998. Su propósito se explicita en la página web del X Festival Internacional (2007):

Es un encuentro internacional en el que intervienen agentes sociales y formadores que trabajan en zonas urbanas desfavorecidas mediante programas musicales y/o artísticos. En las jornadas celebradas en el año 2007 se propusieron como objetivo dar a conocer proyectos y experiencias con un denominador común: la música como instrumento eficaz para luchar contra la exclusión social, por la diversidad cultural y a favor de la paz. La idea es intercambiar metodologías y vislumbrar redes y futuros proyectos en común. (párr. 2)

Así mismo se sugieren los siguientes ámbitos temáticos:

- a) *Música y diversidad cultural.* Aprovechar la riqueza musical y cultural de los pueblos para favorecer la inclusión social de las minorías étnicas, así como la importancia de la música en la inmigración.
- b) *La música para la resolución no violenta de los conflictos.* Proyectos que favorezcan o medien, a través de la música, en la resolución no violenta de los conflictos.
- c) *La música a favor de la identidad cultural de las comunidades.* Proyectos donde la música representa un factor de especial relevancia en la identidad cultural de las comunidades y de su desarrollo.
- d) *Música y derechos humanos.* Proyectos musicales para la promoción y defensa de los derechos humanos. Tanto individuales como colectivos.
- e) *Música y desarrollo social.* Proyectos dirigidos a colectivos ciudadanos especialmente desprotegidos, o sobre los cuales existe un riesgo evidente de exclusión social. Propiciando a partir de ellos la educación y/o la formación profesional.
- f) *Música, participación, y ciudadanía.* La música como un elemento para la participación ciudadana, para la creación de ciudadanía activa y como instrumento para la cohesión de comunidades.

Territorios solidarios de esta manera se impregna de los debates actuales en torno a la globalización, compartiendo y aceptando la controversia que afecta, en este sentido, al mundo de la cultura.

3.4.12 Conjunt de Flautes Dolces de l'Esplai de Girona.

Otro aspecto también muy importa es el de la música como terapia y actividad para gente mayor, un ejemplo de ello lo tenemos en la experiencia del *Conjunt de Flautes Dolces de l'Esplai de Girona* que sirve para ayudar a estas personas mayores a desarrollar una

actividad cultural, porque cuando las personas llegan a una edad avanzada necesitan seguir sintiéndose útiles a la sociedad de la que forman parte, como manifiesta su director y fundador Enric Homet (2007):

Al contrario de las actuaciones infantiles, que presentan perspectivas ascendentes, eran como un tipo de consciencia terapéutica que ofrecía unos valores mucho más reflexivos de cara a la conservación de la inteligencia, la memoria y la introducción de una técnica difícil y desconocida para la mayoría de las personas que tenían la voluntad y la paciencia de adentrarse en edades avanzadas (...) Todo ello fue un hallazgo al que la medicina tendría que poder decir algo, ya que los esparcimientos de la gente mayor están dotados de diversas actividades manuales que dan sentido a la vida sedentaria a la que nos arrincona la sociedad. (pp.1-4)

3.4.13 Papelnonos

Otra experiencia similar la tenemos en Mar del Plata (Argentina), donde Jorge Strada creó en 1989 una orquesta, formada por personas mayores, partiendo de una experiencia educativa donde se utiliza una técnica de fabricación de instrumentos musicales muy sencilla, usando simplemente papel y pegamento. A través de esta orquesta ha sido posible captar la atención de miles de personas mayores con el objetivo de crear un Programa de Desarrollo Humano, Creatividad y Expresión llamado *Papelnonos*. A raíz de este proyecto se constituyó una organización independiente y sin ánimo de lucro: la *Fundación Papelnonos*. De acuerdo con el inicio de su página web nos explican cual es su objetivo: “Es un Programa Social, Educativo y Cultural orientado a promover y generar oportunidades de participación para un Envejecimiento Activo con Inclusión Social de las Personas Mayores / Programa creado en Mar del Plata en 1989 por el Músico y Psicólogo Educativo Lic. Jorge Strada”

Esta fundación permite a las personas mayores ser protagonistas de alternativas dignas de crédito, en proyectos de inclusión social y en desarrollos orientados, en los que la música y otras modalidades artísticas tienen una favorable repercusión en la salud mental de este colectivo, contribuyendo a que este sector de población disfrute de una mejor calidad de vida. En el transcurso de los años 2000 y 2001 esta iniciativa fue puesta en marcha en 22 nuevas ciudades argentinas en las que participaron más de 2000 personas mayores, las cuales se han beneficiado de este proyecto. Hoy en día están prácticamente extendidos por toda Argentina. También hay agrupaciones en México, Ecuador, Costa Rica y Chile, en Latinoamérica. En España e Italia en Europa. Y en Australia.

3.4.14 Otras acciones contra injusticias sociales.

A parte de las iniciativas que hemos descrito anteriormente, también existen actos y acontecimientos puntuales en los que se hace una clara apuesta por reivindicar la igualdad entre los pueblos y etnias y vindicar que se haga justicia con las gentes más desfavorecidas del planeta. Estas reivindicaciones son realizadas por artistas, en este caso músicos, comprometidos con este tipo de causas.

Somos conscientes que este tipo de manifestaciones son generalizadas y muy abundantes, por lo que en este trabajo sólo vamos a describir brevemente dos de ellas, para que sirvan como ejemplo, de cómo a través de la música y las interpretaciones de los-as diferentes músicos se intenta concienciar a la humanidad de las carencias vitales que algunos sectores sociales tienen.

La primera es las *Jornadas Culturales “Construcción de la Cultura de Paz y la Solidaridad* a través de la Música. Las segundas se desarrollaron dentro del XVII Festival Internacional de Música de La Mancha, *En el año internacional del Acercamiento de las Culturas y el Año Europeo de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social*, dentro de esta

línea señala Redondo (2010:1): “la música es una de las claves esenciales para el desarrollo de las sociedades, al convertirse en una necesidad pedagógica, humana y educativa”

Las personas asistentes y participantes en este festival, manifestaron la importancia que la música tiene en el acercamiento entre las cultural y el vehículo para alcanzar el entendimiento y la paz entre los pueblos. Como manifiesta el director de la Orquesta del Mundo y embajador del Movimiento Cultura de Paz, Josep Vicent (Redondo, 2010):

Es fantástico que el Festival de la Mancha haga realidad el sueño de sentarnos a todos nosotros para dialogar de paz. Lamentablemente la cultura del mundo es una cultura de guerra. El diálogo es el fin último de la música y cuando se produce esa comunión maravillosa es cuando surge el ‘milagro musical’. (p. 1)

De los asistentes y participante en este Festival, Javier Illán, recalcó la importancia de adquirir un compromiso para trabajar por una cultura que promueva la paz (Redondo, 2010):

Su compromiso con la Cultura de Paz es hacer música y acercarla con la palabra, sin importar la seriedad del escenario o la importancia del contexto. He visto en los ojos de mucha gente, en los conciertos de Sphera AntiQua, en los indígenas del Amazonas, en los pueblos de Castilla la Mancha, de Canarias, de Francia o de Bulgaria, muchas emociones compartidas, cuando nos damos cuenta que la música es cercanía y no distanciamiento (...) para hacer evidente lo que nos une, que es la emoción y el sentirnos vivos (...) esa catarsis es la que une, la que nos refuerza como sociedad, no sólo como goce estético, sino como acto grupal (...) una experiencia que nos hace humanos, que nos hace sentirnos parte de la humanidad en el sentido más amplio de la palabra. (p. 2)

Como vemos es mucha gente la que está comprometida con la justicia social y el hermanamiento de los pueblos a través de la música, como potente vehículo de acercamiento y comunión entre los diferentes pueblos. Como destaca Sanfeliu y Caireta (2005:5): “La

educación para la paz educa para saber dar respuesta a los conflictos de manera creativa, no violenta y empática. Las artes, y en este caso la música, es un buen instrumento por desarrollar estas tres capacidades.” Ahora sólo es necesario que todo esto no quede en actos y acontecimientos puntuales ampliando los propósitos y pasando a la acción.

La segunda propuesta es la que ha liderado el movimiento *Playing for Change*. Este movimiento tiene como finalidad que la música y el arte sirvan para que las personas puedan salirse de la miseria y abandonen, en algunos casos, la violencia.

Como señala Intxausti (2009):

El proyecto surgió a raíz del documental *Playing for change-peace through music*, de los directores Mark Johnson y Jonathan Walls, con el que querían demostrar que la música es capaz de unir a personas de razas diferentes” El director construyó un estudio de grabación móvil y trabajó allí donde los sonidos le llevaban para poder mostrar el ambiente en el que los músicos creaban de forma absolutamente libre. (p. 1)

Bajo el lema *Armas por instrumentos* el movimiento trata de sacar a los niños y niñas de la violencia que les rodea en las zonas donde viven. De acuerdo con su plan de llevar el movimiento por todo el mundo Mark Johnson se encargó de construir un estudio de grabación móvil, como hemos señalado, donde los músicos creaban de forma absolutamente libre y donde podían mostrar su música a la gente.

En España este movimiento se implantó con un concierto celebrado en Sevilla el 11 de diciembre, con la participación de Alejandro Sanz, Raphael, Amaia Montero, Macaco, Nena Daconte y Kiko Veneno. Pero lo más importante del movimiento es que junto a la banda *Play for Change* se ofrece la oportunidad de que artistas callejeros, que tocan por España, puedan acompañar a la banda y de esta manera brindarles el apoyo necesario para ganarse la vida dignamente.

En palabras del propio Johnson: “La música tiene el poder de romper los muros entre culturas y aumentar el entendimiento entre los seres humanos.” (Intxausti, 2009:1)

Como vemos son muchas las iniciativas que se están llevando a cabo en todo el mundo para poder ayudar a infinidad de personas, a través de la música, para poder superar situaciones de exclusión social. En la mayoría de los casos que hemos visto, son iniciativas ciudadanas, colectivas o individuales, las que hacen que estos proyectos se realicen. Tendríamos que exigir que esto se hiciera desde las instituciones públicas que todos pagamos a través de la enseñanza general y especializada pública. La humanidad debería poder tener garantizada una educación musical que posibilite a todas las personas, poder conseguir los objetivos que cada cual quisiera alcanzar en su vida y que no estuviese supeditada a la situación económica, social o política.

3.4.15 Gay Men’s Chorus de Los Ángeles.

De acuerdo con su página web su misión es crear experiencias musicales que fortalezcan el papel en la sociedad de este colectivo y sirva como referente entre lesbianas, gays, bisexuales, transgénero (LGBT) y organizaciones de artes escénicas, que ayuden a enriquecer a sus miembros-artistas, apoyando a los jóvenes LGBT, desafiando la homofobia, y mostrar a la sociedad su mensaje de igualdad.

Galardonado con el premio Ondas al mejor documental de Televisión, el Gay Men’s Chorus de Los Ángeles es un coro compuesto por 130 miembros que ha perdido a más de 100 integrantes desde su fundación en 1980, a causa del sida. En 2011, cerca de la mitad del coro estaba infectado por el VIH. Los ensayos semanales son como cuerdas de salvamento.

El Gay Men’s Chorus de Los Ángeles canta por un futuro libre de homofobia y todo tipo de discriminación.

En su página web señalan sus principales valores (sic): a) *Legado*: más de 35 años de

éxito y la supervivencia como una comunidad unida por la canción; b) *Comunidad*: crear y nutrir a nuestra comunidad de artistas, tanto a la comunidad LGBT, como a toda la comunidad de Los Ángeles; c) *Creatividad*: abrazar la innovación y realizar actuaciones apasionadas que nos comuniquen con el mundo moderno; d) *Excelencia*: rendimiento, musicalidad, arte y divulgación; e) *Transformación*: cambiar a través de nuestras actuaciones y el poder de la música, los corazones y pensamientos de las personas; f) *Igualdad*: hacer llegar a toda la gente con nuestra voz, la lucha por la igualdad de todas las personas; g) *Fuerza*: fortalecer la sostenibilidad organizacional mediante la construcción de audiencias y conseguir sponsors; h) *Expansión*: ampliar el Proyecto GMCLA 's Alive Music (AMP) en todo el sur de California, y llevar el *se pone mejor* Tour a las comunidades de todo el país.

Como muestra el documental del programa Documentos TV, galardonado con el premio Ondas al mejor documental de Televisión, el Gay Men's Chorus de Los Ángeles, como se le conoce, es un coro compuesto por 130 miembros que ha perdido a más de 100 integrantes desde su fundación en 1980, a causa del virus del SIDA. En 2011, cerca de la mitad del coro estaba infectado por el VIH. Los ensayos semanales, destacan sus miembros, son como cuerdas de salvamento.

El coro se formó, como destaca Julio Hurtado (2011:27), ligado al movimiento de derechos civiles gay, como una plataforma de concienciación social, Hurtado destaca la opinión del director ejecutivo del coro, Hywel Sims, que evidencia como la música “puede abrir fronteras y cambiar la manera de pensar de muchas personas” (Hurtado, 2011:27-28)

Es importantísimo que se lleven a cabo este tipo de iniciativas, con el propósito de reivindicar el derecho a la igualdad de todos los seres humanos, independientemente de nuestra orientación sexual. No debemos olvidar que estos colectivos sufren unas fuertes discriminaciones sociales y grandes muestras homófobas hacia ellos por parte de la sociedad más intolerante y conservadora, simplemente por su orientación sexual.

A través de estas actividades vemos lo importante que resulta la música para reclamar los derechos humanos fundamentales.

4. Diseño de la investigación.

“La metodología comunicativa crítica, al partir del conocimiento científico ya existente, recoge aportaciones de los paradigmas objetivista, subjetivista y sociocrítico, sin incurrir en sus errores. Se priorizan los conocimientos científicos acumulados coincidiendo en este sentido con las metodologías objetivistas de investigación y alejándose de las subjetivistas. Pero a la vez de una importancia vital a las voces de los sujetos sociales, punto en el cual coincide plenamente con metodologías como la investigación-acción y la investigación participativa del planteamiento subjetivista y difiriendo en este caso del objetivista. Desde el planteamiento comunicativo crítico ese conocimiento acumulado no es propiedad de la comunidad científica, sino de todas las personas.”

(Gómez y Díez-Palomar, 2009:115-116)

4.1 Opción metodológica. Metodología comunicativa crítica (MCC).

El enfoque metodológico de nuestra investigación está basado en la Metodología Comunicativa Crítica.

Esta opción metodológica científica de investigación ha sido conceptualizada por el CREA (Centro de Investigaciones en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades) de la Universidad de Barcelona a partir de la perspectiva comunicativa crítica. Como exponen Gómez et al. (2006):

La perspectiva comunicativa crítica es ontológicamente comunicativa, ya que concibe la realidad social como una construcción humana cuyos significados son contruidos de forma comunicativa a través de la interacción entre las personas, y epistemológicamente dialógica, al tomar los enunciados científicos como producto del diálogo. Por eso, usa un tipo de metodología crítica que ha de promover que las personas investigadas participen en la investigación en planos de igualdad con las investigadoras, y facilitar la construcción de significados a partir de las interacciones; para ello, ha de centrarse en procesos donde prime el diálogo igualitario y la transformación de los contextos, alimentando unas relaciones dialógicas basadas en la reflexión y autorreflexión (crítica) y en la intersubjetiva (comunicativa). (pp. 49-50)

4.1.1 ¿Qué es la Metodología Comunicativa Crítica (MCC)?

Si establecemos la clasificación metodológica de investigación a partir de las metodologías utilizadas podemos destacar tres maneras de entender la investigación:

- a) Investigación cuantitativa (centrada en los datos estadísticos).

- b) Investigación cualitativa (que reflexiona sobre los datos en relación a la realidad concreta investigada).
- c) Investigación crítica (que incorpora elementos que posibiliten la transformación de las desigualdades sociales detectadas sobre las prácticas culturales que legitima actualmente la educación musical).

En el caso del presente trabajo de investigación, por la naturaleza de su objetivo y el objeto de su investigación, se ha realizado una primera parte centrada en las publicaciones y, por tanto las hemerotecas, realizando un vaciado de los artículos sobre didáctica de la música de las principales revistas de educación musical, utilizando el método cuantitativo para la clasificación y proceso de la información, a través de una base de datos. El cualitativo para analizar e interpretar la información. Y la investigación crítica para incorporar elementos de transformación de las desigualdades sociales y educativas detectadas.

En una segunda parte de la investigación se han utilizado instrumentos de obtención de información como los cuestionarios pertenecientes a la investigación cualitativa, así como instrumentos como los grupos de discusión comunicativos y relatos comunicativos correspondientes a la opción comunicativa crítica.

Básicamente la Metodología Comunicativa Crítica (MCC), consiste en aplicar una serie de preceptos de índole comunicativo crítico, en la que la construcción de significados se realiza a través de la interacción entre las personas participantes en la investigación. Tal y como señalan Gómez y Díez-Palomar (2009):

La metodología comunicativa crítica tiene como uno de sus pilares básicos el partir de los conocimientos científicos previos para que las investigaciones llevadas a cabo sean de calidad científica y a la vez útiles socialmente. Como investigadores e investigadoras tenemos la responsabilidad de aportar ese conocimiento científico

acumulado durante el desarrollo de nuestras investigaciones. Las personas investigadas aportan sus argumentos y se incorporan a ese bagaje científico ya existente. (p. 115)

Esta relación se mantiene en un plano de horizontalidad; como señala Gómez (2004:405): “Desde esta perspectiva se rompe el desnivel metodológicamente relevante, construyéndose el conocimiento a través del diálogo intersubjetivo en el que no existe una persona experta, ya que se convierte en un participante más en el proceso de entendimiento.”

Para poder aplicar esta metodología es clave crear los espacios de confianza necesarios, para que las personas investigadas, puedan participar a través de un diálogo igualitario con los investigadores (Gómez y Racionero, 2008).

Los postulados por los que rige la Metodología Comunicativa Crítica (MCC), de acuerdo con Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha (2006) son los siguientes:

- a) *La universalidad del lenguaje y de la acción.* Las personas son capaces de interactuar y comunicarse entre ellas, capacidades inherentes y atributos universales incuestionables según la teoría de la acción comunicativa de Habermas.
- b) *Las personas como agentes sociales transformadores.* Es necesario potenciar tipos de relaciones donde lo que tenga valor sean las pretensiones de validez (argumentos) y no de poder (imposición). La orientación comunicativa crítica defiende que, a través del diálogo, todas las personas son capaces de transformar sus contextos (movilizaciones ciudadanas reivindicativas).

Como afirman Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha (2006):

La metodología comunicativa crítica se distancia de las teorías que se fundan en incapacidades y déficit, y se centra en aquellas que se basan en el desarrollo de capacidades y potencialidades que reconocen a las personas como agentes sociales de sus vidas y contextos. (p. 42)

- c) *La racionalidad comunicativa.* A diferencia la racionalidad instrumental, cuyo objetivo es utilizar el lenguaje como un medio para conseguir determinados fines, la metodología comunicativa crítica usa el lenguaje como medio de diálogo y de entendimiento.
- d) *El sentido común.* Es el medio para llegar a conocer por qué las personas actúan de una manera determinada. Como explican Gómez et al. (2006:43) “El sentido subjetivo depende, de la experiencia de la vida y de la conciencia de las personas, y normalmente se forma dentro del propio contexto cultural (...) donde se producen las interacciones y se genera conocimiento.”
- e) *Sin jerarquía interpretativa.* Tiene tanta solidez los presupuestos interpretativos de las personas investigadas como la del equipo investigador. No debemos olvidar la competencia de la que disponen los sujetos y las sociedades para interpretar y comprender el mundo social en el que viven. Por ello, es esencial buscar el contacto directo con las personas investigadas para alcanzar la comprensión detallada que ello nos puede proporcionar, a través de sus relatos y comentarios e interpretando con ellas sus propios contextos.
- f) *Igual nivel epistemológico.* Las personas investigadoras y las investigadas, tanto en el proceso de la investigación como en la interpretación de las acciones, se sitúan al mismo nivel. Cada uno aporta sus conocimientos, por una parte los/las investigadores-as sus conocimientos científicos y por otro, las personas investigadas sus vivencias y experiencias sobre lo que se investiga, el mundo de la vida. Con las aportaciones que realiza cada parte (investigadores-as e investigados-as) y mediante un proceso comunicativo, se contrastan las teorías e investigaciones científicas, con las experiencia y saberes de las personas investigadas, construyendo conocimiento científico desde el diálogo.

- g) *El conocimiento dialógico*. Este tipo de conocimiento es construido a través de la interacción con el entorno y como resultado del diálogo entre ciencia y sociedad. Es evidente que, la incorporación del diálogo a través de relaciones más igualitarias, hace que la interacción entre las personas participantes en la investigación, se realice en un plano de horizontalidad. Esto nos conduce a un análisis de la realidad más reflexivo e igualitario.

Por todo ello, consideramos que la metodología comunicativa crítica nos iba a aportar un mejor conocimiento de la realidad dentro del marco de estudio de nuestra investigación ya que, a través de su aplicación, nos iba a permitir un conocimiento más exacto de la realidad de la enseñanza musical. Gómez, Díez-Palomar (2009) afirman:

La metodología comunicativa crítica es una concepción de la realidad social como producto construido por las personas a través de nuestras interacciones. Entender la realidad desde este punto de vista exige el uso de técnicas metodológicas acordes, que sean válidas y fiables para describir los fenómenos sociales y educativos de nuestro mundo caracterizado por ese “giro dialógico. (p. 106)

4.1.2 ¿Por qué esta opción metodológica investigadora?

El motivo que nos lleva a la utilización de la Metodología Comunicativa Crítica (MCC) es el hecho de que nos proporciona:

- a) No sólo conocer la realidad investigada sino, además, comprenderla y explicarla para transformarla, eliminando todo tipo de desigualdades sociales que puedan existir.
- b) Un contacto directo, incorporando la voz protagonista de las personas participantes, e interpretando con ellas sus propios puntos de vista y su contexto educativo y social. Ello favorece la posibilidad de potenciar las capacidad de comunicación de los sectores implicados en la investigación, tratando de corregir las desigualdades

sociales que pudieran producirse aportando elementos y alternativas de transformación. Tal y como afirma Gómez (2004:401) “La consecuencia clave que nos surge de la investigación de orientación comunicativa crítica es que a través del diálogo todas las personas son participantes y transforman sus contextos”

- c) El compromiso con la transformación democrática. Trabajar desde una vertiente democrática, en el que existe un plano de horizontalidad entre personas investigadoras e investigadas. Aunque es evidente que todavía no se ha alcanzado el nivel de igualdad y democracia que sería deseable, tenemos que saber que la sociedad ha cambiado y que las relaciones de poder tradicionales están siendo cuestionados. Cada vez se impone más el diálogo para poder solucionar los conflictos sociales y políticos (Gómez et al., 2006). Por lo que se abren espacios de diálogo solidarios cuya validez se logra por argumentos de razón y no por argumentos de poder.
- d) Permite la posibilidad de analizar las dimensiones exclusoras y transformadoras del discurso de las personas participantes. El análisis de la información recibida se clasifica en función de actos comunicativos exclusores y transformadores visibilizando diversas conceptualizaciones. Como expone Gómez et al. (2006):

Se está ante una definición de racionalidad intersubjetiva compartida, ya que sólo así, mediante un proceso de entendimiento establecido a través del diálogo entre las personas y colectivos sociales, se puede definir la racionalidad metodológica que posibilita que todas las personas sean participantes y puedan transformar sus contextos. (p. 33).

Podemos concluir que existen varias razones éticas por las cuales se ha optado por elegir la metodología comunicativa crítica. La primera es el que todas las personas que participan en la investigación lo hacen por su interés en el tema de investigación y por

decisión propia y de forma voluntaria. La segunda porque es una metodología que propicia el respeto por todas las personas participantes, tanto en el ámbito académico como social y personal. La tercera es debido a que sus técnicas de recogida de información y análisis permiten que cualquier persona participante pueda formular y reformular interrogantes y aportaciones relevantes para la investigación. Gómez y Díez-Palomar (2009) nos explican:

La metodología comunicativa crítica es una aproximación que ofrece una posible respuesta a esta situación de cambio social. Incorpora las voces de todas las personas involucradas en la investigación desde el inicio hasta el final de la misma. Crea conocimiento científico a través de validar tanto el discurso de los expertos, como el discurso de las personas no expertas. La validación (y por tanto, la fuente de legitimación) del conocimiento son los argumentos contrastados en base a pretensiones de veracidad, no por la posición de poder de quien presenta tales argumentos. La interpretación sobre un fenómeno social o educativo de una persona ajena al mundo académico es tan válida como la explicación técnica de un profesor de universidad; si y sólo si ambas están regladas por pretensiones de veracidad. No tiene más razón quien mejor utiliza las estrategias y recovecos del discurso para crear un lenguaje tecnicista pero vacío de contenido y ajeno a la realidad que quiere interpretar. Desde la perspectiva de la metodología comunicativa crítica, el conocimiento es resultado de un diálogo que incorpora todos los saberes y puntos de vista de toda la comunidad. (p.108)

Esta metodología ya ha demostrado su eficacia en diversos proyectos de investigación I+D nacionales e internacionales dentro del V Programa Marco de la Unión Europea y en el Proyecto INCLUD-ED. *Strategies form inclusión and social cohesion in Europe from Education* (2006-2011) del VI Programa Marco de la Unión Europea. Actualmente su enfoque está siendo implementado en el Proyecto IMPACT-EV *Evaluating the impact and*

outcomes of European SSH Research (2014-2017) dentro del VII Programa Marco de la Unión Europea.

La MCC fue reconocida en la comunidad científica internacional en 2008 por el Parlamento Europeo, que reconoció que favorece la transformación de las desigualdades sociales.

4.2 Técnica y herramientas de investigación utilizadas

En nuestra investigación utilizamos técnicas y herramientas de investigación correspondientes tanto a la metodología cuantitativa como a la metodología cualitativa y crítica.

4.2.1 Cuestionarios.

Con el fin de realizar un primer acercamiento a la cuestión clave de nuestra investigación, el profesorado seleccionado respondió a un cuestionario, con preguntas abiertas, con la intención de recabar información relevante, que nos permitiese conocer la forma de proceder y actuar dentro del aula del profesorado. Respecto a la utilización de los cuestionarios Torrado (2004:233) destaca: “Son útiles para la descripción y la predicción de un fenómeno educativo, pero también son eficientes para una primera aproximación a la realidad o para estudios exploratorios.”

La MCC utiliza también herramientas de las metodologías cuantitativa y cualitativa, como destacan Gómez et al. (2006:71) “La metodología comunicativa usa en su análisis tanto información cuantitativa como cualitativa, pero desde una orientación comunicativa”

4.2.2 Grupo de discusión comunicativo.

Es una de las herramientas de recogida de información de la MCC, ya que con ello se pretende confrontar las diferentes perspectivas y puntos de vista de los participantes en la investigación. Como señala Gómez et al. (2006:81): “Se trata de llevar a cabo una

conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información sobre un tema determinado, y en un ambiente permisivo, no directivo.”

La diferencia entre el grupo de discusión comunicativo y el grupo de discusión como técnicas de recogida de información cualitativa, la describe por Jesús Gómez (2004:416-417) en el siguiente cuadro:

GRUPO DE DISCUSIÓN COMUNICATIVO	GRUPO DE DISCUSIÓN
El objetivo del grupo de discusión es llegar a consensos para la generación conjunta de conocimiento científico y la transformación del contexto. También cabe que no se produzca el consenso	Sirve para obtener información, no para llegar a soluciones consensuadas ni para resolver problemas. Sirve para obtener un conocimiento de algo.
Se requiere un consenso previo para constituir el grupo y desarrollar el trabajo. Se consensuan las bases de la investigación y el grupo valora su utilidad. No hay nunca una instrumentalización del grupo.	La selección de sujetos depende del tema y del objeto de estudio. El grupo se define en función del propósito de la investigación. Hay acción estratégica en la organización y en la disposición del grupo.
El grupo ha de ser natural (las personas que lo forman se conocen), de manera que sus componentes tienen un nexo en común, porque participan de alguna actividad o porque coinciden en algún espacio físico.	Realización en escenarios formales no naturales. Los participantes deben ser desconocidos los unos de los otros para permitir un mayor grado de espontaneidad y libertad.
Es conveniente que la persona investigadora conozca al grupo.	No se menciona específicamente este tema.
Se basa en el diálogo igualitario, de forma que la persona que investiga es una más en lo que se refiere a la participación en el grupo.	El moderador como experto. Estilo de moderación semidirigido o dirigido. Posición de neutralidad. Quien modera el grupo ha de ser una persona experta en conducción de grupo que escucha, observa y analiza la dinámica del grupo.
Hay una interpretación colectiva de la realidad por parte de todas las personas del grupo, potenciando a quien menos participa. Es una interpretación cooperativa basada en pretensiones de validez.	Se trata de sonsacar o extraer información partiendo de que no nos dirán toda la verdad, hace falta comprobar la distancia de lo que dicen a lo que hacen. Hay que comprobar la corrección de los datos y dominar el grupo.
Hay una segunda vuelta en la que se dialoga sobre nuevos temas en base a las informaciones recogidas.	Se suele realizar una única sesión.
La corroboración de los datos y la redacción de las conclusiones se hace con la participación de todo el grupo.	Durante la fase de trabajo se recomienda elaborar un análisis preliminar, después se entra en la fase de análisis y finalmente se realiza el informe que puede ser según el

	modelo de datos directo, el descriptivo o el interpretativo.
El análisis no se basa en el saber hacer de una persona experta sino que, para que sea rico, ha de contarse con todas las personas. Este proceso quita la complejidad ante la que se encontraría una persona solitaria.	En esta técnica es más difícil el análisis de la información que en otras técnicas, se precisa mayor formación de los moderadores.

Fuente: Gómez, J. (2004): Metodología comunicativa crítica. En R. Bisquerra (coord.) *Metodología de la investigación educativa*. Madrid. La muralla

4.2.3 Relato comunicativo.

Con la utilización de esta herramienta de recogida de información de la MCC, pudimos conocer que conceptualización y vivencia tenía el profesorado de conservatorios de la enseñanza musical. Como apuntan Gómez et al. (2006):

El objeto del relato no es tanto hacer una biografía, sino una narración reflexionada de su vida cotidiana que sirve tanto para detectar aspectos del presente y pasado como expectativas de futuro. Interesan los pensamientos, las reflexiones, las formas de actuar, de vivir y resolver situaciones concretas de y en la vida cotidiana de las personas con las que se dialoga. (p. 80)

La diferencia entre el relato comunicativo y el relato de vida, de acuerdo con Gómez (2004:413-415) se muestra en el siguiente cuadro:

RELATO COMUNICATIVO	RELATO DE VIDA
Es el resultado de la interacción entre quien investiga y otra persona que, mediante el diálogo, reflexiona e interpreta sobre su vida cotidiana.	Los relatos de vida son narraciones biográficas, contadas por una o varias personas, tal como las han vivido. Las historias de vida son las manifestaciones y narraciones de las experiencias de una persona a lo largo de su vida que se completan con entrevistas a personas de su entorno y otros documentos. Son personas sencillas, desconocidas y silenciosas y pueden tener elementos autobiográficos.
Se centra básicamente en el momento actual. Las interpretaciones sirven tanto para proyectar expectativas futuras como para interpretar aspectos del presente o del pasado inmediato.	Captan la totalidad de una experiencia biográfica desde la infancia hasta el presente. O una parte de ella, no necesariamente actual, sino preferentemente de tiempos pasados.
Se enfoca hacia la importancia y validez de las interpretaciones de la persona y en el sentido que tienen para ella. Todas las personas tienen algo que decir.	Se centra en la dificultad para obtener buenos informantes, controlar la información obtenida y completar los relatos biográficos.

	La persona ha de ser buena informante, tener una historia de interés para contar, ser brillante, sincera, autocrítica, amena y dispuesta a llegar hasta el final. Como criterios de selección del sujeto se utilizan, habitualmente, la marginalidad, la excepcionalidad y la normalidad.
Recoge los pensamientos, las reflexiones, las formas de actuar y las interacciones con las que la persona elabora sus construcciones sociales y las aplica para resolver situaciones concretas.	Captan la ambigüedad, el cambio y la visión subjetiva con la que uno mismo se ve a sí mismo y al mundo.
Constituye un proceso cooperativo de entendimiento y reflexión.	En presencia de un experto el personaje va relatando episodios o etapas de su vida.
Se orienta a la transformación.	Es una descripción biográfica que tiene como objetivo extraer información de un relato.
Habitualmente, el relato se realiza en una única sesión. Posteriormente hay una segunda vuelta con el objetivo de ampliar informaciones y elabora conjuntamente las conclusiones.	Se han de realizar varias entrevistas y recoger otro tipo de documento para apoyar la historia de vida.
No es ni la técnica por sí sola, ni ninguna propiedad intrínseca de quien la realiza lo que garantiza la fiabilidad, sino una relación de igualdad entre la persona investigadora y la investigada que permite una realización correcta de la técnica y la posterior interpretación objetiva.	La fiabilidad de la técnica se puede determinar por la coherencia interna del diálogo, por la coherencia ideológica del relato, por la derivada de las entrevistas con los coetáneos del narrador, y por la oralidad en que se desarrolla el relato. Para comprobar la veracidad se utiliza la contrastación y la ruptura.
La interpretación se realiza conjuntamente y en condiciones de igualdad.	Los investigadores sociales tratan de captar lo más fiel y ampliamente posible el punto de vista de los sujetos para llegar a comprender e interpretar los significados que las personas atribuyen a los fenómenos.

Fuente: Gómez, J. (2004): Metodología comunicativa crítica. En R. Bisquerra (coord.) *Metodología de la investigación educativa*. Madrid. La muralla

4.3 Plan de trabajo. Cronograma

El cronograma explica como nos organizamos para el desarrollo de la tesis doctoral. En los apartados correspondientes de la tesis en la que se aborda los contenidos desarrollados en cada fase del cronograma, se explica de manera detallada este proceso.

En la organización de nuestra investigación, una vez definido el tema nos dispusimos a establecer las diferentes etapas en la que se iba a desarrollar nuestro trabajo de investigación, que agrupamos en apartados o fases.

1. Identificación del problema

En primer lugar procedimos a la identificación del problema de estudio que nos determinaría las líneas de investigación que teníamos que seguir: “Educación musical, publicaciones científicas e innovación educativa en la enseñanza de la música: una revisión desde la metodología crítica comunicativa. (1995-2015). Recordemos que el germen de esta tesis doctoral fue el trabajo de investigación “Recursos bibliográficos de revistas sobre la educación musical y su relación con la educación general en el último quinquenio del siglo xx (1995-2000): Una revisión desde la teoría crítica”, que nos aportó un resultado muy importante.

1. Existe un *predominio de autorías de artículos de los ciclos superiores de la enseñanza obligatoria (primaria y secundaria)*, lo que nos lleva a plantearnos la siguiente cuestión: ¿qué tipo de didáctica de la música se desarrolla en la formación de formadores y formadoras de educación musical y en las enseñanzas especializadas?
2. Existe un *mayor porcentaje de artículos de tipo teórico en las enseñanzas artísticas, universidad que en el resto de las enseñanzas*. Esto implica que no existe una conexión entre las instituciones formativas y especializadas y la práctica en el aula.
3. Una evidente *escasez de artículos en las revistas de ámbito general*. ¿Qué importancia se le da a la didáctica de la música dentro de las programaciones generales educativas de los centros de enseñanza obligatoria?

4. Existe un *predominio en los artículos de contenidos que trabajan conceptos teóricos y teorizan sobre aspectos prácticos*. Realmente no se tiene en cuenta las necesidades reales del estudiantado, investigando de espaldas a la realidad del aula.
5. La mayoría de los autores y autoras desempeñan su trabajo en las universidades y conservatorios. ¿Sigue existiendo esa dicotomía entre investigadores e investigadoras y profesores y profesoras?
6. Existe todavía una *desigualdad dentro del ámbito musical* (como ya hemos argumentado en el punto 4.8 de esta tesis) *entre hombres y mujeres* que es necesario corregir y evitar.
7. Existe una *invisibilización curricular de la música popular y de la música de otras culturas* cuyo reconocimiento es necesario para conseguir una transformación real de las desigualdades sociales. Consecuentemente *es necesario favorecer urgentemente investigaciones que contemplen la relación entre estas manifestaciones musicales y los contenidos curriculares que se legitiman*.
8. Es necesario *desarrollar el ámbito científico de la Didáctica de la Música* en el Estado Español desde *la transformación de la realidad de las aulas*.

(Laborda, 2009, p. 74)

2. Identificación del periodo a investigar.

Recordemos que el trabajo de investigación abarca el periodo 1995-2000, elegido por las razones siguientes, según señala Laborda (2012):

El objetivo de nuestro trabajo de investigación era poder verificar el gran predominio de las publicaciones didácticas de tipo teórico frente a las de tipo práctico e investigación, originada por la orientación excesivamente

teórica y academicista del profesorado, comprobando con ello las notables carencias que existen en el campo de la enseñanza musical, tanto en su aplicación práctica como en el intercambio y difusión de conocimientos entre la comunidad educativa científica musical.

Se demuestra que la formación didáctica del profesorado, en el ámbito didáctico y científico, es básicamente teórica y tradicional y que no se dispone de la suficiente preparación académica para poner en marcha proyectos prácticos y líneas de innovación pedagógica. (p. 1)

La tesis doctoral continua esta investigación hasta 2010, incorporando además de la investigación de hemeroteca, los testimonios del profesorado recogido en el periodo 2012-2014. Además las bases de datos (ERIC, ISOC y DIALNELT) se revisan hasta 2015.

3. Revisión de la literatura científica.

Pasamos a realizar la revisión de la literatura que había sobre el tema de estudio hasta 2015 (necesario para la actualización de las bases de datos) con el fin de conocer el estado de la cuestión, es decir, poder saber qué es lo que se había publicado o se sabía sobre el mismo, confeccionando el marco teórico en el que se fundamentaría nuestra tesis.

4. Método y diseño investigador.

Tras haber analizado la literatura científica procedimos a seleccionar el método y diseño de la investigación, formulando las hipótesis/interrogantes.

5. Estado de la cuestión en la literatura científica.

Procedimos a la selección de la información necesaria para obtener una primera muestra de nuestro objeto de estudio consistente en realizar el vaciado de los

artículos de las revistas sobre didáctica de la música más importantes, que habíamos seleccionado, y que se publicaban en nuestro estado.

6. Análisis y clasificación de la documentación obtenida en la literatura científica.

Una vez realizado el vaciado de los artículos y clasificado el material procedimos a su análisis para detectar las cuestiones más relevantes respecto a la enseñanza musical y que resultaban clave para nuestra investigación. La información obtenida nos sirvió para confeccionar las preguntas del protocolo del cuestionario que queríamos pasar al profesorado de los diversos niveles educativos musicales para que procedieran a su realización.

7. Aplicación de las técnicas de recogida de información I: cuestionarios y grupos de discusión comunicativos.

Con la información recogida, a través de los cuestionarios, pasamos a la fase de recogida de información, que nos llevó desde 2010 a 2014, que consistía en la realización de grupos de discusión comunicativos, tanto al profesorado de enseñanza musical de los diversos niveles educativos como a estudiantado de conservatorios.

8. Aplicación de las técnicas de recogida de información II: relatos comunicativos

La última fase de recogida de información se realizó desde los relatos comunicativos a profesores y profesoras de conservatorio, ya que queríamos centrar más el tema en este colectivo, dada la naturaleza de mi lugar de trabajo, para poder obtener información que permita transformarlo educativamente.

9. Clasificación en dimensiones exclusoras y transformadoras.

Una vez finalizado todo el proceso de obtención de datos, pasamos al análisis exhaustivo de toda la información, desde el análisis de las dimensiones exclusoras y transformadoras. La temporalización: 2014 y 2015.

10. Interpretación de los resultados.

Acabado el proceso de análisis de todos los datos se procedió a la interpretación de los resultados

11. Redacción de los resultados de la información obtenida con las técnicas de recogida de la información.

Posteriormente pasamos a la redacción de las conclusiones de la investigación.

12. Redacción final

En último lugar redactamos el texto final de la tesis. La temporalización: 2015.

A lo largo de todo el plan de trabajo, desde el apartado 1 al 6 las reuniones de tutorización con la directora de la tesis eran semanales, en las fases 7 a 11 las reuniones eran quincenales y en la fase 12 las reuniones volvieron a ser semanales.

La duración media de cada reunión ha sido de tres horas y media.

Consecuentemente, realmente son casi incalculables las muchas horas dedicadas desde el inicio del trabajo de investigación (germen de la tesis), a la conclusión de la tesis doctoral

La tesis se empezó a trabajar en septiembre de 2009 y concluirá en el momento de su defensa en el tribunal.

5. De la teoría a la práctica: transformando conocimiento

“Ninguna escuela eliminaría de sus programas el estudio de la lengua, las matemáticas o la historia y, sin embargo, el estudio de la música, que engloba tantos aspectos de estos campos e incluso puede contribuir a una mejor comprensión de ellos, a menudo es ignorado del todo.”

(Barenboim, 2008:11-12)

5.1 Teoría: análisis de los recursos bibliográficos de revistas sobre educación musical (1995-2010)

Con el fin de situarnos y que nos sirva de punto de partida para la realización de nuestro trabajo de tesis, consideramos conveniente realizar un análisis de los resultados obtenidos en el vaciado de los artículos de las revistas de educación musical, que se publican en el estado español, tanto de la edición impresa como las editadas en la red. También hemos procedido al vaciado de artículos sobre educación musical en revistas de educación general con el fin de valorar la importancia que la música tiene en este tipo de publicaciones multidisciplinares.

Las publicaciones reseñadas podemos agruparlas en :

- a) Artículos de publicaciones Educativas Generales. Dentro de este apartado las revistas analizadas son: *Cuadernos de Pedagogía*, *Guix*, *Aula de Innovación Educativa* y *CLIJ*.
- b) Artículos de revistas relacionadas con la Didáctica musical específica. En este apartado hemos analizado: *Eufonía y Música y Educación*.

Una vez seleccionados los artículos, se procedió a confeccionar una base de datos en la que se recogían los siguientes aspectos fundamentales:

- a) Autor-a del artículo
- b) Su temática, según dos aspectos: teóricos y prácticos.
- c) Ámbito de aplicación dentro del sistema educativo (Infantil, Primaria, Secundaria/ Bachillerato, Enseñanzas Especializadas (Conservatorios y Escuelas de Música, Universidad y Educación Especial)

Además de éstos aspectos también anotamos otros datos que consideramos relevantes para poder analizar y sacar conclusiones sobre los mismos como, nivel educativo en el que desarrolla su trabajo profesional el autor o la autora de la publicación y, su nivel de formación

musical (este último aspecto en el caso de poderse señalar con la información que aporta la publicación).

También reseñamos el título y el resumen de cada artículo para poder valorar y reflexionar sobre el tema que cada uno de ellos aborda.

El modelo de ficha diseñado para extraer la información de nuestro trabajo de investigación es el siguiente:

CUADRO REGOGIDA DE DATOS
AUTOR-A :
NIVEL EDUCATIVO:
TIPO (Teórico; Práctico e investigación):
CONTENIDO:
ÁMBITO DE PROCEDENCIA: NE : No Estatal E : Estatal
OCUPACIÓN AUTOR-A:
TÍTULO ARTÍCULO:
TEMA ARTÍCULO:
ÁMBITO DE APLICACIÓN DENTRO DEL SISTEMA EDUCATIVO : Educación Infantil Educación Primaria Educación secundaria/ Bachillerato Enseñanzas Artísticas Universidad Otros Niveles
NOMBRE PUBLICACIÓN:
LUGAR PUBLICACIÓN:
NÚM. PUBLICACIÓN:
MES/AÑO:
NÚM. PÁGINAS:
RESUMEN ARTÍCULO:

Las revistas que se han elegido para el vaciado, son las de mayor importancia y difusión entre el profesorado de música. Aunque ninguna de ellas no están en el catálogo JCR de publicaciones de educación. La primera publicación sobre educación musical que aparece en la relación JCR está en el puesto 154 y es *Music Education Research* con una puntuación de 0.405 y en el Q3.

La muestra obtenida y en la cual basamos nuestra investigación, es de 834 artículos.

De acuerdo con la base de datos confeccionada, procedimos a relacionar y analizar los resultados obtenidos de acuerdo al orden establecido en la presentación de nuestra hipótesis:

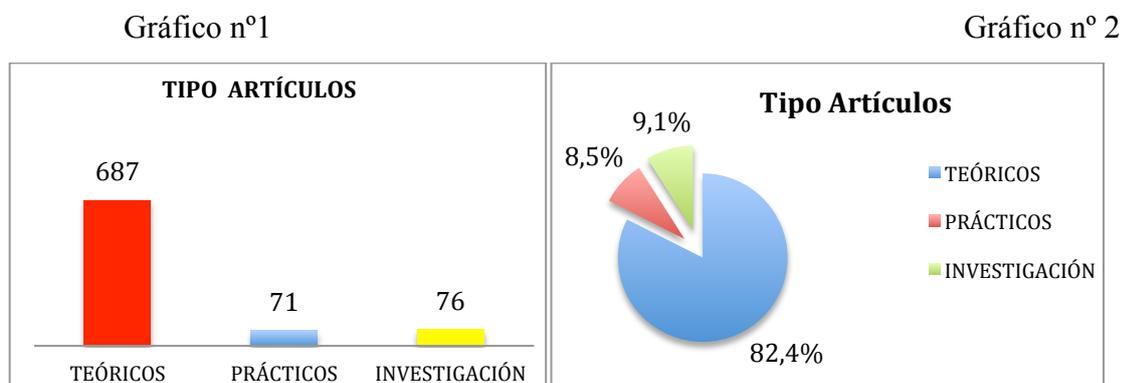
- 1) *Existe un predominio de publicaciones sobre Educación Musical que son teóricas y que no aportan elementos de transformación a una enseñanza historicista y tradicional de la música. ¿Este aspecto implica una determinada conceptualización de la enseñanza-aprendizaje de la música, anteponiendo los conocimientos teóricos a los saberes prácticos?*
- 2) *Las publicaciones reflejan el estado de la enseñanza-aprendizaje de la música en las aulas donde, en realidad, la didáctica está muy poco arraigada.*

5.1.1 Clasificación de los Artículos según sean Teóricos, Prácticos o Investigación:

De acuerdo con esta clasificación, los resultados obtenidos fueron: artículos de tipo Teórico (687 artículos, el 82,4% del total), del tipo Práctico (71 artículos, el 8,5%), los artículos referentes a los de Investigación (76 artículos, el 9,1% del total). Este hecho constata de forma categórica nuestra primera hipótesis, que (1) *subraya el predominio de las publicaciones de tipo teórico sobre las de tipo práctico* (2) *corroborando el déficit de investigaciones que existe en la didáctica de la música*, que confirma en parte nuestra segunda hipótesis, y (3) *se confirman la escasa difusión científica que se realiza respecto a los últimos avances del conocimiento, así como la carencia de la información general y novedades que se producen.*

Esto supone una conceptualización de la enseñanza de la música con una práctica educativa muy teorizada.

A continuación incluimos los Gráficos nº 1 y nº 2 correspondientes, respectivamente, a número de artículos y porcentajes relativos al mismo tema.



5.1.2 Número total de artículos que se han publicado por Nivel Educativo.

La investigación refleja que el mayor número de artículos publicados corresponde a la las enseñanzas artísticas (369 artículos).

En segundo lugar aparecen los artículos relacionados con la enseñanzas universitarias (271 artículos).

En tercer lugar las Educación Secundaria (250 artículos)

En cuarto lugar la enseñanza primaria (224 artículos).

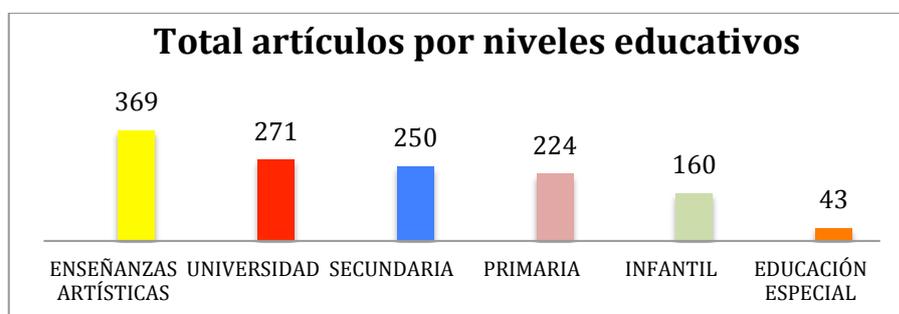
En quinto lugar la educación infantil (160 artículos).

Y en último lugar aparece la educación especial (43 artículos), una cantidad que nos indica la carencia de publicaciones en la educación especial en donde, sin embargo, sí se utiliza por ejemplo con finalidad terapéutica la música. Pero estas prácticas no aparecen publicadas, compartidas.

Un hecho destacable es el gran número de artículos que se dirigen a los niveles de enseñanzas artística en primer lugar, seguido por las enseñanzas universitarias.

A continuación incluimos los Gráficos números 3 al total de los artículos por niveles educativos.

Gráfico n° 3



5.1.3 Tipo de Artículo por Niveles Educativos.

La clasificación de los artículos por niveles educativos pretendía visibilizar en cada nivel educativo los artículos teóricos, prácticos e investigación. Al mismo tiempo comprobar si entre los distintos niveles educativos existe alguna diferencia en el número de artículos teóricos, prácticos e investigación.

Nivel Educativo/Tipo artículo	TEÓRICO		PRÁCTICO		INVESTIGACIÓN	
	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje
Enseñanzas Artísticas	330	89,4%	5	1,35%	34	9,25%
Universitario	245	90,4%	4	1,48%	22	8,12%
Secundaria	204	81,6%	28	11,2%	18	7,2%
Primaria	188	83,9%	23	10,3%	13	5,8%
Infantil	124	77,5%	18	11,25%	18	11,25%
Educación Especial	30	69,8%	4	9,3%	9	20,9%

Gráfico 4

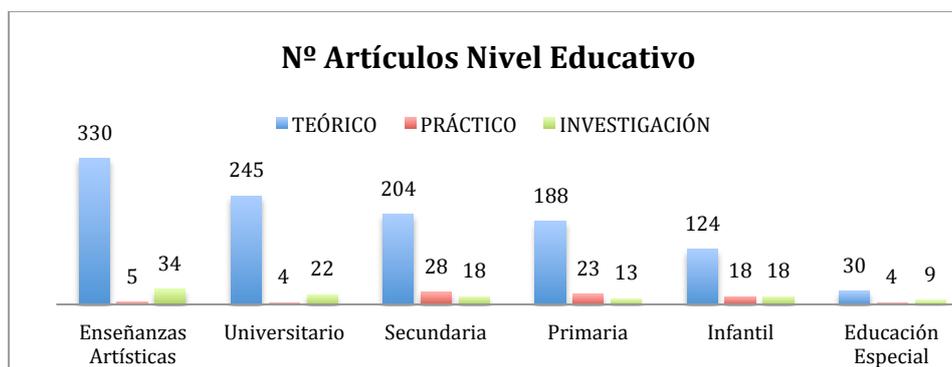
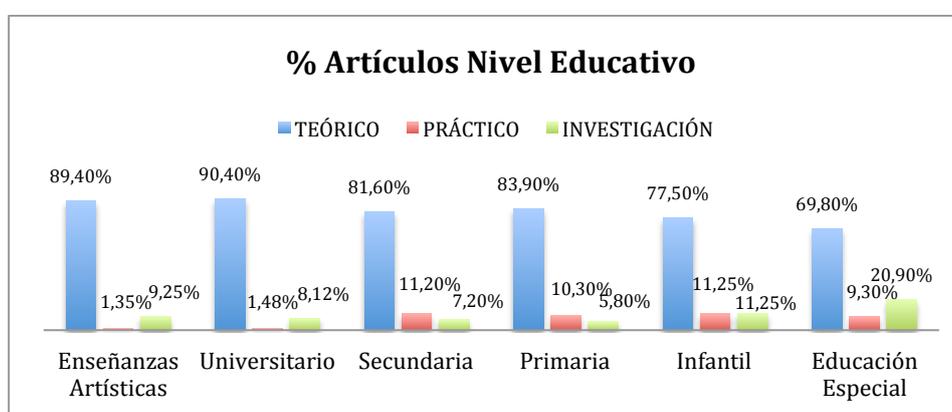


Gráfico 5



Como podemos apreciar en los gráficos 4 y 5, el nivel educativo en el que mayor porcentaje alcanzan los artículos de tipo Teórico es en el correspondiente a los estudios universitarios con 90,4%, seguido por los de enseñanzas artísticas con 89,4%. Si comparamos estos porcentajes con los obtenidos en el recuento general del punto 5.1 vemos que están por encima de la media general del 82,4%. Es evidente el alto grado de conceptualización que se da en estos niveles educativos, ya que si tenemos en cuenta que en ellos es donde en teoría se forman los futuros y futuras docentes, ¿qué tipo de didáctica reciben estos futuros profesionales de la educación musical? Como afirma Malbrán (2007:39): “Una investigación que se centrara solamente en la teoría o en la práctica proveería una distorsionada perspectiva de la complejidad del acto de enseñar.”

Por otra parte, observamos que en las enseñanzas generales primaria 83,9% secundaria 81,6%, e infantil 77,5% de artículos de tipo teórico, es el sector educativo cuyo porcentaje está situado rondando la media (82,4%).

El único nivel que vemos que está por debajo de la media es el de Educación Especial con el 69,8%.

5.1.4 Clasificación de los artículos de acuerdo con la clase de publicación (Revista de didáctica general o específica).

El mayor número de artículos correspondía a las publicaciones especializadas en educación musical con un total de 749 artículos (89,8%) de la muestra, de los cuales los de tipo teórico (628 artículos y el 84% del total) son los que ocupaban el primer lugar, en segundo puesto figuraban los de tipo investigación (74 artículos y el 9'7% del total), en tercer y último lugar se sitúan los de tipo práctico (47 artículos y el 6'3% del total).

Por otra parte en las publicaciones de carácter general teníamos un total de 85 artículos (10,2%) de la muestra. Ocupando el primer lugar los de tipo teórico (58 artículos y el 69% del total), en segundo lugar los de tipo práctico (24 artículos y el 28'6 % del total) y por último los de tipo investigación (2 artículo y el 2'4% del total).

A partir de los resultados obtenidos, observamos que en las publicaciones especializadas el porcentaje de artículos teóricos (84%) es mucho más alto que en las publicaciones de carácter general (69%), situándose este último por debajo de la media general (82%).

Estos datos confirmaban que existe una mayor conceptualización de la didáctica de la música en las publicaciones especializadas en relación a las publicaciones generales.

A continuación incluimos los Gráficos número 6 y 7 cuyos datos corresponden al número y porcentajes de artículos agrupados según el Tipo Teórico, Práctico e

Investigación con los porcentajes correspondientes. Estos datos corresponden a los artículos publicados en las revistas de didáctica específica.

Gráfico n° 6

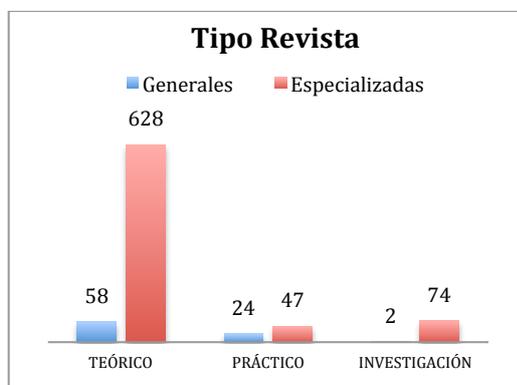
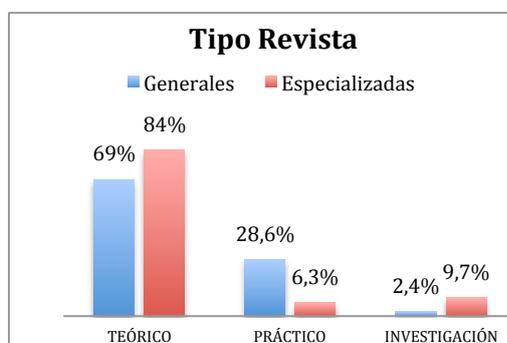


Gráfico n° 7



5.1.5 Clasificación de los artículos según su contenido.

La clasificación de los artículos se realizó de acuerdo a su contenido y enfoque didáctico.

En la tabla n° 6 aparecen descritos los diversos contenidos que encontramos en los respectivos artículos y el número y el porcentaje de estos que corresponde a cada uno de ellos.

Dichos contenidos son:

- (A) Básicamente trabaja sobre conceptos teóricos sin ninguna relación con la práctica.
- (B) Reflexiona sobre cambios conceptuales concretos que pueden variar la práctica
- (C) Proporciona información sobre prácticas reales que pueden hacer avanzar la teoría (recursos didácticos, experiencias educativas, etc.).
- (D) Reflexiona sobre la vida cotidiana o la cultura popular para informar a la vida académica
- (E) Reflexiona sobre experiencias reales desde la Teoría
- (F) Reflexiona desde otras culturas del mundo
- (G) Proporciona prácticas reales sobre aspectos didácticos

La mayoría de los contenidos de los artículos están basados en el análisis de los nuevos enfoques pedagógicos que proporciona la normativa que desarrolla los postulados de la LOGSE. Dicho análisis genera una reflexión sobre los nuevos conceptos y contenidos que deben servir para enfocar la nueva práctica docente en la educación musical aunque su aplicación en el aula es más que discutible.

En primer lugar dentro de este apartado teníamos los del Tipo B (286 artículos y el 34'3% del total) y cuyo contenido reflexiona sobre cambios conceptuales concretos que pueden variar la práctica, seguido del Tipo C (218 artículos y el 26'2 % del total) y cuyo contenido proporciona información sobre prácticas reales que pueden hacer avanzar la teoría (recursos didácticos, experiencias educativas, etc.), estos dos tipos de artículos suponían la mayoría del total de la muestra.

En un tercer lugar situaríamos los artículos del Tipo A (163 artículos y el 19'5% del total) y cuyo contenido básicamente trabaja conceptos teóricos sin ninguna relación con la práctica.

En cuarto lugar se encuentran los de Tipo E (56 artículos y el 7'24% del total) y cuyo contenido reflexiona sobre experiencias reales desde la teoría que algunos autores y autoras realizan sobre experiencias que se han llevado a cabo o se siguen llevando a la práctica, bien analizando su idoneidad o poniendo en duda sus beneficios didácticos en su aplicación, teorizando sobre estos temas.

Situado en quinto lugar nos encontraríamos con los del Tipo G (54 artículos y el 6'5% del total) cuyos contenidos proporcionan prácticas reales sobre aspectos didácticos que describen la experiencia llevada a cabo, son los que consideraríamos genuinamente prácticos.

En el sexto lugar en cuanto al número de artículos se sitúan los del Tipo D (51 artículos y el 6'1% del total) cuyo contenido reflexiona sobre la vida cotidiana o la cultura popular para informar a la vida académica, y último lugar los del Tipo F (6 artículos y el 0'7% del total) cuyo contenido reflexiona desde otras culturas del mundo, como vemos estos tipos de artículos no están directamente relacionados con los contenidos del currículum ni con los enfoques pedagógicos que nos da la LOGSE sino que suponen una aportación de nuevos elementos y enfoques en la práctica educativa.

A continuación incluimos la Tabla nº6 cuyos datos corresponden al número de artículos agrupados según su contenido y el tipo teórico, práctico, investigación y divulgación con los porcentajes correspondientes.

Tabla nº 6

CLASIFICACIÓN DE LOS ARTÍCULOS POR CONTENIDOS			
TIPO	CONTENIDOS	TOTAL	
		Nº	Porcentaje
A	Básicamente trabaja sobre <i>conceptos teóricos sin ninguna relación con la práctica</i>	163	19'5%
B	Reflexiona sobre <i>cambios conceptuales</i> concretos que pueden variar la práctica	286	34'3%
C	Proporciona información sobre <i>prácticas reales</i> que pueden hacer avanzar la teoría (recursos didácticos, experiencias educativas, etc.).	218	26'2%
D	<i>Reflexiona sobre la vida cotidiana</i> o la cultura popular para informar a la vida académica.	51	6'1%
E	Reflexiona sobre <i>experiencias reales desde la Teoría.</i>	56	6,7%
F	Reflexiona desde <i>otras culturas del mundo.</i>	6	0'7%
G	Proporciona <i>prácticas reales sobre aspectos didácticos.</i>	54	6'5%
TOTALES		834	100%

Gráfico n° 10

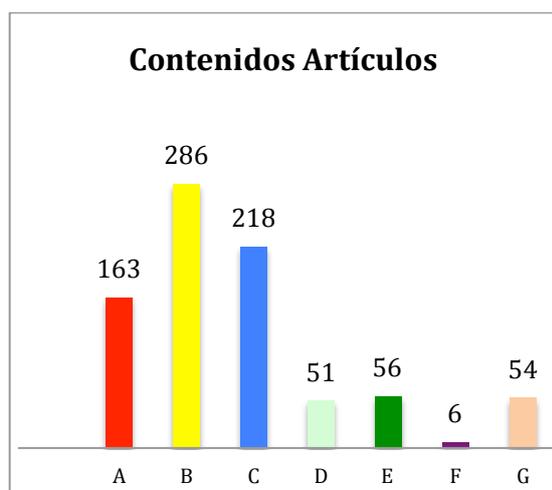
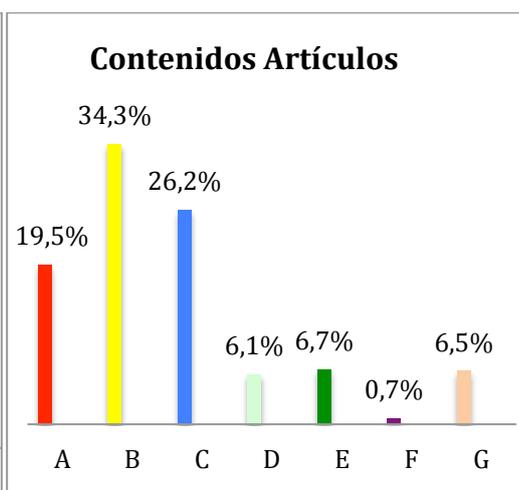


Gráfico 11



5.1.6 Nivel educativo en el que trabajan los autores y las autoras de los artículos.

Quisimos averiguar en qué ámbito de la docencia trabajaban los autores y autoras de los artículos que se publicaban. Los resultados que se han obtenidos son los siguientes:

En primer lugar con 360 artículos que supone un porcentaje del 43,2%, tenemos a los y las docentes de la universidad, seguidos con 185 artículos y un porcentaje del 22,2%, los del ámbito de Enseñanzas Artísticas (Escuelas de Música y Conservatorios). En tercer lugar tenemos al profesorado de Secundaria con 121 artículos y un porcentaje del 14,5%. En cuarto lugar se encuentra un grupo de autores y autoras que no trabajan en la docencia directa (administración educativa, gestores culturales y educativos, artistas, etc.) con 69 artículos y un porcentaje del 8,3%. En quinto lugar se sitúan los y las maestras de primaria con 67 artículos y un porcentaje del 8,1%. Seguidos en sexto lugar están los maestros y maestras de infantil con 22 artículos y un porcentaje del 2,6%. En el último lugar tenemos los y las docentes de Educación Especial con 10 artículos con un porcentaje del 1,1% .

De acuerdo con los resultados obtenidos se confirmaba que los autores y autoras que más publicaban eran los que trabajan en las universidades, posiblemente este hecho obedezca, como ya se ha señalado en apartados anteriores de este trabajo, a la tradición académica que

considera la publicaciones del profesorado una parte importante en su reconocimiento académico. En la siguiente tabla y gráficos podemos ver reflejados con más claridad los anteriores resultados.

Tabla n° 7

Nivel educativo trabajo autores-as	N° Artículos	Porcentaje
Universidad	360	43,2%
Conservatorios	185	22,2%
Secundaria	121	14,5%
Otros	69	8,3%
Primaria	67	8,1%
Ed. Infantil	22	2,6%
Ed. Especial	10	1,1%
TOTAL	834	100%

Gráfico 12

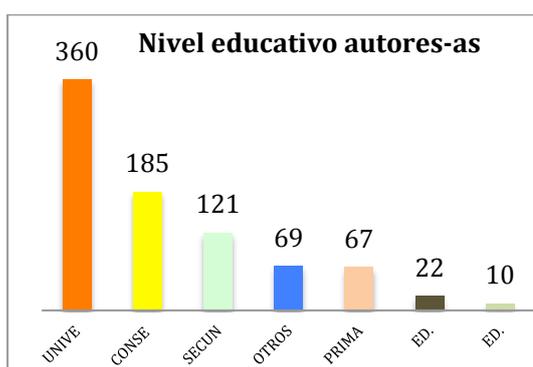
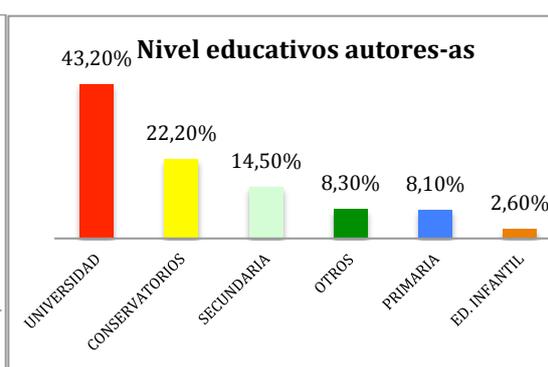


Gráfico 13



Al igual que hemos hecho anteriormente en los otros puntos, hemos querido averiguar qué tipo de artículos (Teórico, Práctico, o de Investigación) predomina en cada nivel docente. Como hemos destacado el mayor número de artículos (360 del total) corresponde al colectivo

de autores y autoras que trabajan en la universidad, de estos el 84,2% son de Teóricos, el 13,3% pertenecen a Investigación, siendo sólo el 2,5% Tipo Práctico. Si este colectivo es el que tiene que innovar e investigar en el campo de la didáctica de la música puesto que a ellos y a ellas debe corresponder este cometido ¿Qué volumen de investigación se está realizando en el campo de la didáctica de la música en nuestras universidades? Si es aquí donde se forman nuestro futuro profesorado ¿En qué líneas de innovación se trabaja? Como asegura Vilar (2000:1): “El docente debería poseer una actitud y una actividad investigadora referidas a todos los elementos cuyo conocimiento sistemático asegure un mejor ejercicio de su profesión.”

En el colectivo de Enseñanzas Artísticas observábamos que el número total de artículos publicados es de 185 y de ellos el 90,3% son de Tipo Teórico, el porcentaje más alto de todos los colectivos. Esto viene a confirmar el alto grado de conceptualización de la didáctica de la música que se imparte en estas enseñanzas. En el de Tipo Práctico tenemos tan sólo el 3,2%. Otro dato importante es el que el porcentaje de artículos referentes al Tipo de Investigación es de 6,5%. Podríamos asegurar que en este nivel educativo que también es donde realmente se forma los futuros docentes de música especializada existe muy poca innovación e investigación, al igual que ocurría en el nivel universitario. En relación a este aspecto Vilar (2000:4) afirma:

Los conservatorios en los que nos formamos cultivaron sobre todo en nosotros un tipo de relación unipersonal con la música ...) Ello explica, hasta cierto punto, que se produzcan menos situaciones de investigación y éstas que se vinculen más a biografías individuales que a líneas consensuadas.

En el grupo del profesorado de Secundaria tenemos un total de 121 artículos publicados de los cuales el 77,7% son Tipo Teórico, un hecho a destacar ya que está por debajo de la

media global (82,4%), por lo que observamos por tanto que en este nivel educativo la conceptualización de la enseñanza es menor que en las universidades y las enseñanzas artísticas musicales, si bien sigue siendo elevada. Los de tipo Práctico están en el 15,7% estando nueve puntos 7,2 puntos por encima de la media general (8,5%). En cuanto al porcentaje de los del tipo de Investigación en el 6,6%, es evidente la falta de investigación en este nivel educativo, ya que históricamente no tienen tradición en este campo. Entendemos que sería conveniente que los docentes de este nivel formaran parte de equipos de investigación de forma activa y no como meros intermediarios en la entrega de datos a los-as investigadores-as universitarios-as.

En Primaria, el número total de artículos es de 67, si bien es un número bastante bajo respecto a los demás sectores del profesorado, observamos que el de Tipo Teórico se sitúan en torno al 67,1% y de Tipo Práctico 26,9%, por tanto es el único nivel educativo en el que los porcentajes no están tan distanciados, existe una menor distancia entre el desarrollo teórico y la aplicación práctica. En cuanto a los artículos de Investigación se sitúa en el 6%. En este nivel ocurre lo mismo que pasaba en Secundaria que no se cuenta con el profesorado a la hora de realizar investigaciones sobre sus prácticas docentes, siendo asumido el protagonismo por el profesorado universitario.

La Educación Infantil tiene un total de 22 artículos. es el único nivel en el que el porcentaje de artículos de Tipo Práctico 54,6% supera a los de Tipo Teórico 45,4%. La aplicación práctica de la didáctica supera a la conceptualización de la misma. No debemos olvidar, sin embargo, que el número de artículos son solamente 22. También debemos recordar las autorías, básicamente maestras de educación infantil, que comparten en sus publicaciones como resuelven el día a día en sus aulas por tanto priman los artículos de contenido práctico.

En Educación Especial tiene un total de 10 artículos, el Tipo Teórico se sitúa en el 80%, tanto a los de Tipo Práctico como los de Investigación están en el 10%. Dada la importancia de la música y el significado que tiene para los procesos educativos en la educación especial (terapias, compartimientos, educación afectiva...) no deja de ser sorprendente el escaso número de publicaciones.

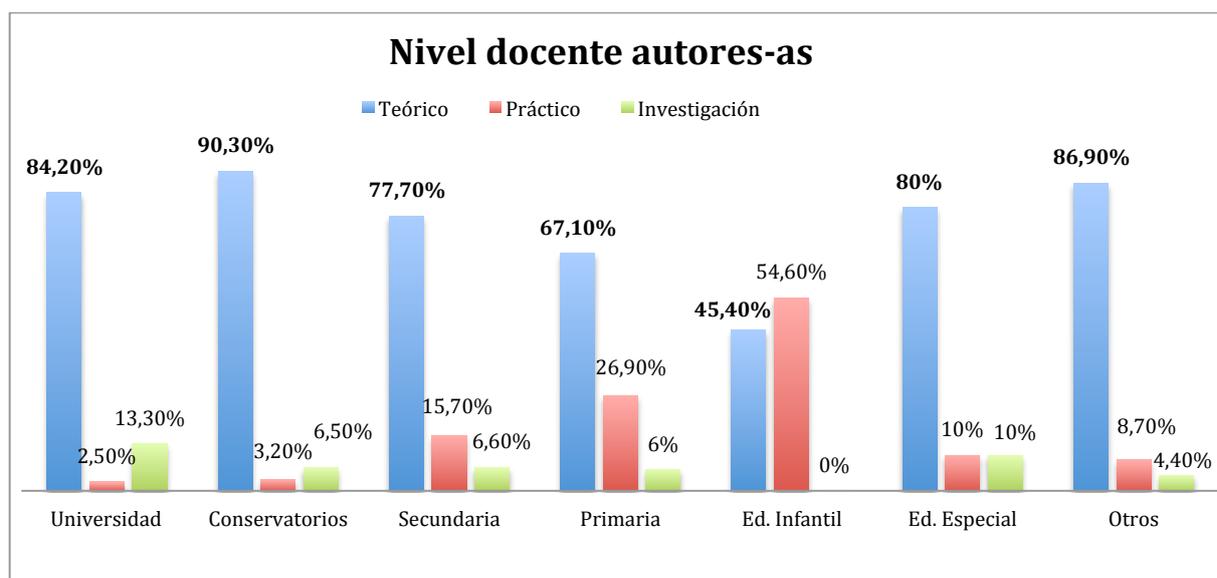
Respecto a los autores y autoras que no desempeñan docencia directa en ningún nivel educativo de los que hemos establecido en nuestra investigación, tenemos que el número de artículos publicados son 69, de los cuales el 86,9% pertenecen a los de Tipo Teórico, el 8,7% serían Prácticos, situándose los de Investigación en el 4,3%. Observamos que son los que más se acercan a los porcentajes generales en todos los tipos de artículos.

A continuación quedan reflejados los datos anteriormente expuestos a través de la Tabla nº 8 y el gráfico 14.

Tabla nº 8

NIVEL EDUCATIVO TRABAJO	TEÓRICOS		PRÁCTICOS		INVESTIGACIÓN		TOTAL Nº
	Nº	Porcentaje	Nº	Porcentaje	Nº	Porcentaje	
Universidad	303	84,2%	9	2,5%	48	13,3%	360
Conservatorios	167	90,3%	6	3,2%	12	6,5%	185
Secundaria	94	77,7%	19	15,7%	8	6,6%	121
Primaria	45	67,1%	18	26,9%	4	6%	67
Ed. Infantil	10	45,4%	12	54,6%	0	0%	22
Ed. Especial	8	80%	1	10%	1	10%	10
Otros	60	86,9%	6	8,7%	3	4,4%	69
TOTAL	687		71		76		834

Gráfico n° 14



5.1.7 Nivel educativo en el que trabajan los autores y las autoras y nivel educativo al que van dirigidos sus artículos.

Era importante determinar si existía una relación directa entre el nivel del sistema educativo, en el que trabajaban los autores y las autoras de los artículos, y a qué nivel del sistema educativo dirigían sus artículos, porque la relación entre ambos datos nos indicaría si él o la que escribe está directamente relacionado-a con la realidad a la que dirige su trabajo.

El criterio que seguimos para ordenar la información fue el de la edad del estudiantado al que van dirigidos los artículos, para evitar jerarquizaciones implícitas del tipo de conocimiento analizado, intentando así reconocer igual valor al conocimiento compartido en todos los artículos, independientemente del nivel educativo de la autoría.

Respecto a los autores y las autoras de la Educación Infantil, en este colectivo de profesorado encontramos que todos los artículos (16 en total) van dirigidos al nivel en el que desempeñan su función docente, aunque el número de autores y autoras es muy bajo.

Analizamos los resultados de la Educación Primaria obteniendo los siguientes resultados: Primaria (49 artículos y el 46,6% del total de este grupo), Infantil (22 artículos y el

21% del total de este grupo), Secundaria (17 artículos y el 16,2% del total de este grupo), Universidad (11 artículos y el 10,5% del total de este grupo). Enseñanzas Artísticas (4 artículos y el 3,8% del total de este grupo) y Educación Especial (2 artículos y el 3,8 % del total de este grupo).

Aunque el mayor porcentaje de publicaciones se dirigen al mismo nivel en el que trabajan los-as autores-as, también observamos porcentajes significativos en los niveles de infantil y secundaria.

En relación al colectivo de los autores y autoras de la Educación Secundaria los resultados obtenidos fueron los siguientes: Secundaria (97 artículos y el 59,5% del total de este grupo), Universidad (22 artículos y el 13,5% del total de este grupo); Enseñanzas Artísticas (19 artículos y el 11,7% del total de este grupo), Primaria (17 artículos y el 10,4% del total de este grupo), Infantil (8 artículos y el 4,9% del total de este grupo). En Educación Especial no hemos encontrado ningún artículo publicado.

Como apreciamos en los porcentajes existe una mayoría considerable de publicaciones dirigidas al mismo nivel en el que los autores y autoras desarrollan la docencia.

En cuanto a los autores y las autoras de las Enseñanzas Artísticas, los resultados son los que siguen: Enseñanzas Artísticas (162 artículos y el 68,1% del total de este colectivo), Universidad (28 artículos y el 11,8% del total de este colectivo), Secundaria (18 artículos y el 7,6% del total de este colectivo), Primaria (17 artículos y el 7,1% del total de este colectivo), Infantil (9 artículos y el 3,7% del total de este colectivo), y Educación Especial (4 artículos y el 1,7% del total de este colectivo). En este nivel ocurre lo mismo que ocurría en el nivel de educación secundaria: la mayoría de las publicaciones se corresponden al mismo nivel en el que desempeñan su función docente su autores y autoras.

El número de artículos y los porcentajes obtenidos respecto a los autores y autoras que trabajan en la Universidad ha sido: Universidad (183 artículos y el 29,5% del total de este grupo), Enseñanzas Artísticas (136 artículos y el 22% del total de este grupo), Primaria (108 artículos y el 17,4% del total de este grupo), Secundaria (92 artículos y el 14,9% del total de este grupo), Infantil (79 artículos y el 12,8% del total de este grupo) y Educación Especial (21 artículos y el 3,4% del total de este colectivo). Estos resultados nos revelan que este colectivo dirige sus artículos a todos los niveles educativos prácticamente en la misma proporción, salvo aquellos en los que se dirige al nivel universitario y enseñanzas musicales en los que el porcentaje es algo más elevado.

En último lugar se encuentra la Educación Especial en el que observamos que el 80% de los artículos se corresponden con el mismo nivel en el que los autores y autoras trabajan, correspondiendo el 20% a los otros niveles por igual. No olvidemos que los artículos, número escaso y apenas representativo, que corresponden a este 20% van dirigidos a todos los niveles educativos. Tenemos que tener en cuenta que el número de artículos que han escrito el profesorado de Educación Especial es un total de diez.

Para finalizar tenemos los-as autores-as que no están adscritos a ningún nivel educativo. En este grupo los resultados son: En primer lugar tenemos las Enseñanzas Artísticas con 28 artículos que representan el 27,1% del total de los artículos. En segundo lugar tenemos la Educación Primaria con 20 artículos que representan el 19,4%. En tercer lugar está la Educación Universitaria con 18 artículos y con el 17,5%. En cuarto lugar con igual número de artículos, unos 15, tenemos la Educación Secundaria y la Educación Infantil que representan el 14,6%. En quinto lugar para acabar tendríamos a la Educación Especializada con 7 artículos con el 6,8% del total de este grupo de otros-as autores-as. En la tabla nº 8 aparecen los datos que acabamos de indicar.

Tabla n° 8

Nivel Educativo Trabajo Autor-a	NIVEL EDUCATIVO A QUE VAN DIRIGIDOS SUS ARTÍCULOS											
	Infantil		Primaria		Secundaria		Universidad		Enseñanzas Artísticas		Educación Especial	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Infantil	16	100%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Primaria	22	21%	49	46,6%	17	16,2%	11	10,5%	4	3,8%	2	1,9%
Secundaria	8	4,9%	17	10,4%	97	59,5%	22	13,5%	19	11,7%	0	0%
Enseñanzas Artísticas	9	3,7%	17	7,1%	18	7,6%	28	11,8%	162	68,1%	4	1,7%
Universidad	79	12,8%	108	17,4%	92	14,9%	183	29,5%	136	22%	21	3,4%
Ed. Especial	1	7,7%	1	7,7%	1	7,7%	1	7,7%	1	7,7%	8	61,5%

5.1.8 El género y las autorías de los artículos.

En el trabajo de investigación que dio lugar a la presente tesis ya se resaltó que las mujeres en la música han estado siempre invisibilizadas y relegadas a un segundo plano. En la música el sistema patriarcal no ha sido menos influyente que en otros niveles sociales. En algunas disciplinas musicales, las mujeres han tenido más cuota de participación que en otras como, por ejemplo en el plano interpretativo, pero siempre en un porcentaje minoritario respecto al hombre. Uno de los campos en la que la mujer ha destacado principalmente ha sido en la ópera, donde ha acaparado el protagonismo aunque más bien por motivos de glamour por no decir de sexo. Como dice Green (2001):

En el patriarcado, los hombres y las mujeres no sólo desempeñan las funciones prácticas del género, como el tipo de trabajo que realicen, sino que, además, crean y negocian conjuntos de características marcadas por el género. En su forma de

máxima polarización, la masculinidad se define como activa y productiva; comprometida con la búsqueda del saber y, por tanto, racional, inventiva, experimental, científica y tecnológica; ligada con la producción del arte y, en consecuencia, creativa. En el polo opuesto, la feminidad se define como pasiva y reproductora; involucrada en la crianza de otros y, por tanto, cuidadora; ocupada en la producción de objetos y servicios útiles y, en consecuencia, diligente. Mientras que la búsqueda del saber de los hombres se corresponde con las habilidades masculinas de la mente, las funciones reproductoras y de crianza de las mujeres (menstruación, gestación, lactancia) se derivan de la obediencia femenina al cuerpo. Mientras que la masculinidad produce *cultura*, la feminidad está ligada a la *naturaleza*. Mientras que la masculinidad es *estoica*, la feminidad, tal como ya he mostrado a través del poema de CAMPION, es *contradictoria*: deseable y peligrosa, que ofrece tanto la comodidad de la esposa o la madre como la tentación del objeto sexual o de la prostituta. La construcción social de la masculinidad y de la feminidad no tiene por qué suponer que todos los hombres sean completamente masculinos ni que todas las mujeres sean plenamente femeninas. Por el contrario, como ya he mencionado, hombres y mujeres pueden adoptar, en mayor o menor grado, las características de la masculinidad y de la feminidad que tienen a su disposición. No obstante, hay una tendencia a relacionar estas características con los hombres y las mujeres, respectivamente. Es más, esta tendencia se refuerza en la medida en que las características masculinas se corresponden más con la ocupación de la esfera pública y las características femeninas, con la ocupación de la esfera privada. (p. 24)

Por el contrario en el campo de la composición la mujer ha sido históricamente invisibilizada, como destaca Ramos (2003):

Las compositoras entre 1870 y 1920 no solamente tuvieron que superar los problemas de acceso a la educación musical. Probablemente resultaba aún más duro convencer a editores, empresarios, intérpretes, y, por último, a los críticos. Si se circunscribían a los géneros considerados como de segunda, más admitidos como femeninos (lieder, música de salón) sus obras podían circular. Pero si trataban esos géneros como masculinos, es decir, preocupándose seriamente de la composición, o si se atrevían con los géneros más prestigiosos (cantata, música de cámara, concierto, sinfonía, ópera) las reacciones podían ir desde el sarcasmo hasta la indignación. Así un crítico británico, que admitía admirar la ópera *La Montagne Noire* (1895), de Augusta Holmés, escribía a renglón seguido: “francamente, no deseamos abrir las puertas de nuestros teatros y de nuestras óperas a mujeres autoras”. Cuando el talento de una obra acababa imponiéndose, el calificativo de “varonil” era frecuente, así se llamó por ejemplo a Luise Adolpha le Beau (1850-1927) o a Ethel Smyth. (p. 56)

No debemos olvidar que la música está insertada en un determinado modelo de sociedad que la produce, transmitiendo un determinado tipo de cultura, valores e intereses estéticos que siempre han de estar en conexión con el resto de factores que conforman dicha sociedad, como por ejemplo el patriarcado. Como evidencia Galeano (2005:95): “En la vigilia y en el sueño, se delata el pánico masculino ante la posible invasión femenina de los vedados territorios del placer y del poder; así ha sido desde los siglos de los siglos”

En esta línea explica Green (2001):

El concepto que denominaré “patriarcado musical” contribuye al conocimiento de la historia de las prácticas musicales de las mujeres. La división del trabajo musical en una esfera pública, en gran medida masculina, y una esfera privada, en gran parte femenina, es un rasgo de la historia de la música occidental, así como de muchas culturas musicales de todo el mundo. Como en el caso de la caracterización más

general del patriarcado (...) la división entre las dos esferas musicales no es drástica ni absoluta. Por el contrario, las mujeres han sido, tanto en Occidente como en otros lugares, muy activas en el ámbito asalariado y público del trabajo musical, en el que se las ha tolerado e incluso, en algunos casos, estimulado. Sin embargo, como en el patriarcado en general, el trabajo musical público de las mujeres se ha basado en gran medida en las características de su trabajo musical privado. Es más las mujeres han participado principalmente en actividades musicales que, de alguna manera, permiten la expresión simbólica de las características femeninas. (p. 25)

Los cánones que se exhiben para justificar que la mujer no está dotada para la realización de ciertas prácticas musicales, son construcciones sociales y no justificaciones biológicas que nos puedan hacer pensar que la mujer no está preparada para realizarlos.

Por todo ello entendemos que el género era un factor importante en el análisis de los datos desde una perspectiva crítica, como construcción social de lo que se considera masculino o femenino en cada sociedad.

El sexo, es una diferencia estrictamente biológica, se convierte a través de esta construcción cultural en una diferencia social, en desigualdad. Este hecho lo vemos reflejado en las manifestaciones que en un artículo publicado en diciembre de 2008 realiza Marisa Manchado (2008):

Las mujeres en la música y más concretamente en el territorio patriarcal por excelencia, la composición, continuamos siendo pájaros exóticos, mitad temidos, mitad mimados paternalistamente, como “nenitas”, en ningún caso en igualdad de condiciones con nuestros colegas varones, sin la *mayoría de edad necesaria*. (p. 1)

Manchado se incluye, como otras mujeres músicas, en el campo del feminismo musicológico que, aunque es incipiente, tiene una excelente fundamentación teórica. La

exclusión de las mujeres compositoras del ámbito compositivo de nuestro país así denunciado también por Laura Freixas (2008):

El *Babelia* del sábado pasado incluye un extra que bajo el título *Músicas arriesgadas* anuncia: “Los compositores e intérpretes españoles contemporáneos han conseguido ocupar un lugar en el centro de la escena musical internacional”. En su interior, a lo largo de dos páginas enteras, el crítico musical del periódico, J. Á. Vela del Campo, habla con entusiasmo de “momento dulce”, “punto de inflexión”, “situación envidiable”, “madurez”, “potencia colectiva arrolladora”, “normalización...” y lo ilustra citando los nombres de 49 músicos españoles actuales. Pero se da una coincidencia verdaderamente llamativa: resulta que de los 49, son masculinos, sin no me engaño, ni más ni menos que 49.

Por supuesto, esta lectora está dispuesta a admitir que habrá una explicación que dé cuenta de un fenómeno a primera vista tan extraordinario. Es posible, por ejemplo, que en los últimos 50 años ni una sola mujer se haya inscrito en ningún conservatorio. O que las que se inscribieron terminaron, todas, casándose con su profesor de piano y están desde entonces en la cocina preparándole croquetas. O que haya mujeres que se dedican a la música, pero todas, sin excepción, sean malas.

Estoy dispuesta a creérmelo, digo; lo único que me parece raro es que al articulista no se le haya ocurrido ni siquiera hacerse la pregunta.

¿'Normalización, dijo...' (p. 1)

En el ámbito musical esta desigualdad es muy patente. Por ejemplo en el año 2004 tan sólo habían en el mundo seis mujeres directoras de orquesta, una de ellas la española Inma Shara.

En el ámbito musical valenciano podemos mencionar el escaso número de directoras de banda, tan sólo habían ocho registradas en la Federación de Bandas de la Comunidad

Valenciana, en el año 2009 o también las directoras de Conservatorios Superiores que en estos momentos no hay ninguna ocupando este cargo.

En el ámbito educativo musical la desigualdad históricamente ha sido patente, al igual que en otros ámbitos educativos. Las cúpulas directivas de los centros educativos musicales son ocupadas mayoritariamente por hombres. Aunque a nivel legislativo podemos hablar de igualdad de oportunidades, en la realidad no se refleja dicha igualdad, ya que haría falta alcanzar esa igualdad a nivel social. Esta situación ha sido, así mismo, denunciada por Marisa Manchado (2008):

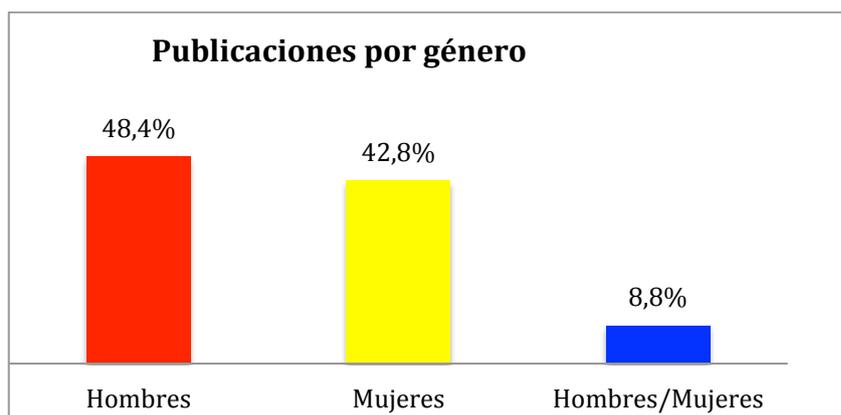
La docencia en la música, en los niveles elementales y profesionales es mayoritariamente femenina; cuando llegamos a los Conservatorios Superiores las grandes posiciones son ocupadas por hombres. Esta desigual proporción se debe sin duda a la inercia del sistema patriarcal, a pesar de las medidas correctivas introducidas como la Ley de Igualdad. (p. 4)

Al igual que en el resto de ámbitos de la docencia, las mujeres músicas también encuentran un “techo de cristal” según aumenta el acceso a cargos que implican poder, disminuye el número de mujeres que pueden acceder a ellos como consecuencia de: la doble jornada laboral, la falta de aplicación real de la compatibilidad familiar y profesional entre otros aspectos.

Por todo ello, consideramos importante ver la cantidad de artículos que eran publicados por hombres y mujeres con el objetivo de descubrir su participación en la didáctica de la música, ya que, históricamente, la docencia de la música ha estado mayoritariamente en manos de los hombres.

Consecuentemente era importante establecer cuál era el porcentaje de publicación de ambos sexos en este último quinquenio del siglo XX.

Los resultados obtenidos, como era de esperar, nos mostraban que aún siguen publicando más los hombres con 404 artículos y el 48,4% del total frente a los 357 artículos con el 42,8% del total publicado por las mujeres, correspondiendo 73 artículos con el 8,8% del total a publicaciones conjuntas entre mujeres y hombres. El siguiente gráfico refleja con más claridad los porcentajes anteriormente descritos.



También realizamos el análisis de los tipos de artículos teóricos, prácticos, de investigación y de divulgación que publicaban las mujeres y los hombres con el fin de ver qué grupo incidía más sobre un tipo artículo u otro (Teórico, Práctico, y de Investigación).

Por parte del grupo de las mujeres tenemos 283 artículos tipo teórico que suponen el 79,2% del total de artículos publicados por las mujeres, seguido de 37 artículos de tipo práctico que corresponde al 10,4%, siendo 37 el número de artículos de investigación, es decir también el 10,4%.

Analizando estos resultados podemos apreciar que en los de tipo teórico el porcentaje (79,2%) está ligeramente por debajo del porcentaje que obteníamos en el recuento general de este tipo artículos (82,4%). Por el contrario en los de tipo práctico observamos que el porcentaje obtenido (10,4%) está por encima de la media alcanzada en el recuento general correspondiente a este tipo de artículos (8,5%). En lo que se refiere a los artículos de investigación se mantiene en el mismo porcentaje que en el recuento general, el 5% y el 2% respectivamente.

Respecto al grupo de los hombres los resultados obtenidos son: número de artículos del tipo teórico 352 que suponen el 87,2% de los artículos publicados por los hombres. El número de artículos tipo práctico 24 suponen el 5,9% del total, mientras que el número de artículos de investigación 28 suponen el 6,9%.

Vemos que hay un mayor porcentaje de artículos de tipo teórico respecto al grupo de las mujeres, situándose 4,8 puntos por encima de la media general (82,4%). Mientras que en los demás tipos de artículos (prácticos y de investigación) están por debajo de la media.

Cuando la publicación se realiza de manera conjunta entre hombres y mujeres los resultados obtenidos son los siguientes: Tipo teórico (52 artículos con el 71,2% del total), Tipo Práctico (10 artículos con el 13,7 % del total), y en los artículos de Investigación están en los 11 artículos con el 15,1%.

De acuerdo con los resultados anteriormente detallados, vemos que las mujeres en lo referente al porcentaje de los artículos de tipo teórico están por debajo de la media general y 8 puntos por debajo del correspondiente al grupo de los hombres en este tipo de artículos. Sin embargo, cuando las publicaciones son conjuntas entre mujeres y hombres, el porcentaje de este tipo de artículos está muy por debajo de la media general y a 8 puntos por debajo del correspondiente al grupo de mujeres.

Analizando estos resultados vemos que las mujeres tienden a una menor teorización en relación a los hombres, que por el contrario se observa un aumento en el porcentaje de este tipo de artículos teóricos. Podemos afirmar que cuando los hombres y mujeres colaboran en la publicación de trabajos sobre didáctica la producción de artículos de tipo teórico es mucho menor que si lo realizan de forma independiente.

Sin embargo podemos realizar otra interpretación, las mujeres son las que publican más trabajos prácticos, es decir, las que realizan una mayor labor en la didáctica de la enseñanza musical. Esta interpretación puede apoyarse, además, en los datos que indican que, cuando las

mujeres trabajan conjuntamente con los hombres, aumenta así mismo el número de publicaciones ligadas a la práctica docente.

Por lo que podemos afirmar que la participación de la mujer enriquece la didáctica de la música, aportando nuevos puntos de vista que vienen a abrir nuevas perspectivas en el desarrollo de la educación musical y que como demuestran los datos no serían posibles sin su aportación.

5.1.8.1 El género y la educación musical.

Todas las personas que estamos inmersas en el mundo de la educación debemos defender el compromiso, a través de nuestras investigaciones, de trabajar por la igualdad entre mujeres y hombres. Como hemos visto la mujer, respecto a las publicaciones encuentra todavía, al igual que en el resto de ámbitos de la educación musical una rémora respecto a los hombres.

En la educación musical el sistema patriarcal no ha sido menos influyente que en otros niveles musicales. Las mujeres en la música y en concreto en la educación musical han estado siempre invisibilizadas y relegadas a un segundo plano. Debido a esto, todavía hoy existe un desigualdad patente, entre la presencia de la mujer respecto al hombre, en las publicaciones.

En algunas disciplinas musicales, han tenido más cuota de participación que en otras, como por ejemplo en el plano interpretativo, pero siempre en un porcentaje minoritario respecto al hombre. Las explicaciones ofrecidas para justificar esta situación son de los más variopintas, desde el aspecto biológico, en el que la mujer no reuniría las capacidades lógico-matemáticas requeridas para la composición, como explicaciones sociológicas, en las que por cuestiones de diferencias educativas hacían que la mujer no estuviera preparada para ciertas disciplinas musicales (Ramos, 2003).

No debemos olvidar que la música está insertada en un determinado modelo de sociedad que la produce, transmitiendo un determinado tipo de cultura, valores e intereses estéticos que

siempre han de estar en conexión con el resto de factores que conforman dicha sociedad. En esta línea argumenta Green (2001):

La división del trabajo musical en una esfera pública, en gran medida masculina, y una esfera privada, en gran parte femenina, es un rasgo de la historia de la música occidental, así como de muchas culturas musicales de todo el mundo (...) Es más las mujeres han participado principalmente en actividades musicales que, de alguna manera, permiten la expresión simbólica de las características femeninas. (p. 25)

Los cánones que se exhiben para justificar que la mujer no está dotada para la realización de ciertas prácticas musicales, son construcciones culturales y sociales y no determinismos biológicos que nos puedan hacer pensar que la mujer por el hecho de serlo no esté preparada para realizarlas.

Hay sectores en los que el hombre ha excluido a la mujer, por ejemplo en la dirección de orquesta y en la composición. Respecto a la composición las mujeres tenían que convencer a los editores e intérpretes para que sus obras fueran publicadas e interpretadas, ya que su estilo era catalogado como femenino. Sólo se les permitía visibilizar composiciones de estilos considerados menores (lieder, música de salón), (Ramos 2003).

Por lo que era necesario investigar el sesgo de género en la didáctica de la música y visibilizar la necesidad de incluir el género como categoría analítica en las investigaciones sobre didáctica de la música y evidenciar la necesidad de compromiso para transformar la realidad. Como señala Aguilar (2015):

El retroceso de la educación en igualdad es evidente (...) a pesar de existir una legislación al respecto en la práctica no se aplica en numerosas ocasiones. En el estado español, en el artículo 24 de la *Ley de Igualdad*, la Ley Orgánica 3/2007, para la igualdad efectiva de hombres y mujeres se señala claramente la obligación de formar al profesorado, en su formación inicial, en género (...) Además la Normativa

del 7º Programa Marco 2020 incluye la integración del análisis de género en los contenidos de investigación e innovación, así como la inclusión de los aspectos y análisis de género en las temáticas innovación y en la propia gestión del programa de investigación. Pero las agendas políticas y educativas no mantienen como prioridad, en la práctica, este contenido legislativo. (p. 46)

De acuerdo con los resultados proponemos las siguientes alternativas de transformación:

- 1) Potenciar el trabajo conjunto entre hombres y mujeres, a través de la creación de equipos de investigación mixtos de carácter dialógico desde el principio de la formación inicial, ya que, como hemos visto, aportan un mayor equilibrio entre la teoría y la práctica. Recordemos que la normativa europea en el proyecto *Europa 2020* así lo señala.
- 2) Fomentar la participación de los hombres en los niveles educativos considerados femeninos, como por ejemplo la educación infantil, a través de programas en las universidades que acabe con estos estereotipos y que suponga un toma de conciencia de que sólo son construcciones sociales, abriendo paso a nuevas opciones vitales y profesionales y a nuevas masculinidades. Y una educación igualitaria y no sexista desde el comienzo de la escolarización. Recordemos que la Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo de 2007 para la igualdad efectiva de mujeres y hombres contempla la integración del principio de igualdad en la política educativa (Aguilar, 2009b:130).
- 3) Enfatizar la necesidad de una práctica unida a la teoría en los currículum de la formación del futuro profesorado, ya que como hemos vistos en nuestros resultados la mayoría de artículos son teóricos. Es necesario un cambio en la conceptualización de la enseñanza de la música que vincule la teoría con la práctica. Se debe alcanzar un equilibrio entre teoría y práctica desde la misma

formación inicial. Como señala Abrahams (2008), este cambio desde estilos coherentes con la identidad del estudiantado favorece un cambio de la percepción del mundo y puede empoderar y transformar.

- 4) Hacer tomar conciencia al profesorado de la importancia de la música como transmisora de estereotipos de género para corregir y eliminar la desigualdad entre mujeres y hombres como señala Fernández-Carrión (2011).
- 5) Visibilizar iniciativas de transformación impulsadas por mujeres que ya se han desarrollado y han ofrecido resultados excelentes, como por ejemplo el proyecto llevado a cabo por la maestra estadounidense Mary Ruth McGinn, basado en la producción de una Ópera por escolares. El proyecto LÓVA llevado a cabo por varios colegios de todo el Estado Español.
- 6) Visibilizar desde la didáctica de la música las aportaciones desde la musicología feminista, como los llevados a cabo por Manchado (2008), Ramos (2003), Green (2001) y otras, que visibilizan las voces silenciadas de mujeres músicas a lo largo de la historia. Algo necesario si queremos avanzar hacia una igualdad real entre mujeres y hombres.

Debemos luchar por que todos los estudios e investigaciones que se realicen sobre el género sean visibilizados en la educación básica y musical. Como reivindica Campos (2011):

Cómo puede entablarse este diálogo si los estudios se quedan en la universidad, en las aulas académicas, de qué sirve entonces llegar a las “conversaciones” de las Humanidades si en la vida diaria, en el debate cotidiano, y en los planes de acción por una Educación para Todos , brillan por su ausencia. (p. 220)

Que mejor que desde la investigación y el compromiso para conseguir un mundo sin desigualdades, visibilizando aquellas experiencias educativas que han demostrado que la educación musical puede luchar contra la desigualdad de género, defendiendo la música como

un derecho social, evidenciando que la teoría que defendemos puede y debe ir unida a las prácticas que desarrollamos y podamos contribuir con nuestra investigación a que la igualdad no sea un sueño sino una realidad.

5.2 Recogida de información, clasificación de las categorías de análisis y resultados

A continuación se incluyen las herramientas de recogida de datos que hemos utilizado en la segunda fase de nuestra investigación.

5.2.1 Cuestionarios

En la elaboración del cuestionario se siguieron los siguientes pasos:

- Definición de los objetivos que pretendíamos alcanzar
- Planificación del cuestionario siguiendo una correlación de los temas a plantear
- Elaboración y selección de las preguntas.
- Redacción final del cuestionario.

El cuestionario que finalmente se pasó al profesorado es el siguiente:

Cuestionario profesorado de música
<p>Introducción.</p> <p>El cuestionario que vamos a desarrollar conjuntamente se enmarca en una tesis doctoral y tiene como objetivo conocer la opinión de las personas expertas, del profesorado que actualmente desarrollan su docencia ligada a la educación musical en los distintos niveles del sistema educativo. Se asegura el compromiso con el anonimato y el respeto a la ética investigadora.</p> <p>En la gran mayoría de los trabajos de investigación no se suele contar con todas las voces de los sujetos o colectivos investigados. Sin la inclusión de sus voces nuestras conclusiones no se ajustarán a la realidad estudiada. Nuestra investigación se fundamenta en la metodología crítica comunicativa (MCC), que defiende el diálogo igualitario entre los sujetos que forman parte en la investigación, no sólo con el propósito de adquirir un conocimiento más profundo de los hecho sino porque, a través de este diálogo, podemos sugerir posibles alternativas de transformación de la situación investigada. Habiendo realizado un</p>

vaciado, a través de un anterior trabajo de investigación, de todos los artículos que se han publicado en los últimos 15 años en las principales revistas de didáctica de la música de nuestro estado, sabemos qué tipo de didáctica de la música se está difundiendo través de dichas publicaciones. Para comparar el estado de la cuestión, reflejado en las publicaciones y las prácticas reales en las aulas, consideramos fundamental pasar el siguiente cuestionario al profesorado que imparte esta disciplina en los centros educativos planteándole las siguientes preguntas:

1. Para ti ¿Cuál es el objetivo fundamental de la educación musical que impartes?
2. ¿Los contenidos de la asignatura se discuten con el estudiantado?
3. ¿Qué tipo de recursos utilizas? ¿Quién lo decide?
4. ¿Te has planteado alguna vez variar la organización de los contenidos incorporando los conocimientos musicales de la vida cotidiana del estudiantado, respetando su identidad y subculturas de origen? ¿Por qué?
5. ¿Has tenido en tu formación académica, formación específica en didáctica de la música, en distintos métodos para enseñar en las aulas atendiendo a las necesidades y características específicas del estudiantado y su diversidad? ¿Cuál?
6. ¿Te has planteado cómo puede influir la música que trabajáis en clase en la concepción que tiene el estudiantado del entorno cotidiano o del mundo? Por ejemplo, incluyendo músicas de todo tipo de géneros como música clásica, étnica, folklórica, rock, jazz, pop, heavy...etc. ¿Cómo?
7. ¿Crees que la voz del estudiantado puede recuperarse en el aula desde la música ligada a la cultura popular que escuchan habitualmente? Por ejemplo, la música ligada a distintas tribus urbanas, el contenido ideológico de las letras de las canciones, si ofrecen visiones transformadoras a conservadoras de la sociedad. ¿Cómo?
8. ¿Crees que las relaciones entre hombres y mujeres en la música son igualitarias (jerarquía, prestigio social, posibilidades laborales o artísticas...)? ¿Por qué?
9. ¿Crees que la educación musical puede ayudar a combatir la desigualdad de género? ¿Cómo?
10. ¿Piensas que tu actitud puede fomentar un cambio positivo en la actitud de tu estudiantado en relación a la música? ¿Cómo puede influir en ese cambio en toda la cultura escolar, la experiencia que ya tienen en relación a la enseñanza musical?
11. ¿Compartes tus experiencias educativas musicales con otros u otras compañeras? En caso afirmativo ¿cómo?
12. ¿Has pensado formar una red de comunicación e intercambio de tu práctica docente con el colectivo al que perteneces? ¿Por qué?
13. ¿Has fomentado experiencias educativas y musicales en las que el profesorado y el estudiantado toquen

juntos desde una relación horizontal? En caso afirmativo ¿cuáles?

14. ¿Has participado o participas en alguna experiencia musical que fomenta la solidaridad y la socialización entre los músicos y músicas como las bandas? En caso afirmativo ¿cuáles?

15. ¿Qué otras agrupaciones conoces en este sentido ligadas a la música y cómo las percibes (orquestas, coros, grupos musicales...)?

16. ¿Conoces alternativas transformadoras de la educación musical como, por ejemplo, las tertulias musicales dialógicas o las favelas de Candeal, es decir experiencias de transformación de las desigualdades sociales a través de la música?

Luego procedimos a la selección de la muestra y, con la finalidad de poder abarcar en un primer estadio de la investigación, al profesorado de música de todos los niveles educativos, procuramos que, en cada nivel educativo, estuviera representado por dos personas, y a ser posible de ambos sexos. Fueron en total catorce las personas que realizaron el cuestionario.

Una vez seleccionado el profesorado que estaba dispuesto a colaborar, procedimos a enviarles el cuestionario por correo electrónico, para que lo contestasen y, posteriormente, lo remitiesen, respetando la confidencialidad ligada a los principios éticos de la investigación.

El utilizar el correo electrónico nos facilitó la tarea, porque cada persona podía realizar el cuestionario cuando pudiera y tomándose el tiempo que quisieran para contestar a las preguntas. También nos permitió poder entrevistar a profesorado de una amplia zona geográfica.

Una vez recogidos los cuestionarios, procedimos a analizar y clasificar su contenido, las respuestas del profesorado, en dos dimensiones: exclusora y transformadora, visibilizando las categorías conceptuales emergentes en la voz de las personas investigadas de acuerdo con la

Metodología Comunicativa Crítica. Somos conscientes de que los cuestionarios son un instrumento de la técnica cualitativa pero como señalan Gómez et al.(2006):

Las técnicas nos son ajenas a la naturaleza de la investigación, pues dependen de ella, los mismo que la calidad de la investigación está sujeta a las técnicas utilizadas. Es decir, el equipo de investigación ha de velar porque las técnicas satisfagan las necesidades que el tema de estudio plantea, y por su pertinencia para cubrir los objetivos y/o hipótesis formuladas, al igual que el propósito de la investigación debe determinar las técnicas que se van a utilizar. Lo que da garantía a la información es el procedimiento y rigurosidad con que el equipo de investigación aborda el estudio. La metodología comunicativa crítica utiliza cualquier tipo de técnica de recogida de información, ya sea de naturaleza cualitativa o cuantitativa, porque la cuestión radica en que la técnica utilizada se aplique desde una orientación comunicativa y no instrumental. (pp. 78-79)

Para clasificar mejor la información y que fuera lo más claramente legible, confeccionamos una tabla en la que fuimos clasificando las respuestas de acuerdo a las categorías que iban surgiendo.

CATEGORÍAS	Dimensiones Excluseras	Dimensiones Transformadoras

Los textos los analizamos, y a partir de su contenido se fueron extrayendo los conceptos más importantes, estableciendo así las siguientes categorías:

- 1) Currículum, que incluye los conceptos siguientes: objetivos, contenidos y metodología
- 2) Profesorado, que incluye los siguientes conceptos: formación inicial/continua, interacción del profesorado, interacción profesorado/estudiantado, participación en acciones musicales externas al trabajo.
- 3) Estudiantado, que incluye los siguientes conceptos: cultura y subcultura y participación.
- 4) Género.
- 5) Participación en acciones musicales externas al trabajo.

5.2.1.1 Clasificación de los actos comunicativos.

La información ofrecida por la clasificación de las dimensiones exclusoras y transformadoras, que emergen de los cuestionarios, se organiza de la siguiente manera, una vez realizado el vaciado de la información.

Categorías		Dimensiones Excluseras	Dimensiones Transformadoras
Currículum	Objetivos		
	Contenidos		
	Metodología		
Profesorado	Formación inicial/continua		
	Interacción Profesorado		
	Interacción Profesorado/Estudiantado		
Estudiantado	Cultura musical		
	Subculturas		
	Participación		
Género			

Participación en acciones musicales externas al trabajo			
--	--	--	--

La información en el cuadro aparece codificado en las aportaciones de las personas que contestan al cuestionario con el código: Informante, sexo, edad y nivel educativo en el que trabajan. Ejemplo: I1/M/B/EE.AA.

El primer indicador del código, identifica con un número distinto a cada persona informante, siguiendo el ejemplo I1 anterior.

El segundo indicador identifica con el sexo, hombre (H) o mujer (M). En este caso no realizamos diversidad relacionada con el género. En el caso del ejemplo que se proporciona M.

El tercer indicador identifica la edad, siendo A la franja entre 20 y 30 años; B la franja entre 30 y 40 años; C la franja entre 40 y 50 años y D la franja entre 50 y 60 años. En el ejemplo: B.

El cuarto indicador informa del nivel educativo en el que trabaja la persona informante. I.P. es el indicador del profesorado de educación infantil y primaria; ES es el identificador del profesorado de Secundaria y Bachillerato; U es el identificador del profesorado de Universidad y EE.AA. es el indicador del profesorado de Enseñanzas Artísticas (Conservatorios y Escuelas de Música). En el ejemplo EE.AA.

Categorías		Dimensiones Exclusras	Dimensiones Transformadoras
Currículum	Objetivos	(I1/M/B/EE.AA.) “[La música] Puede ser el eje vertebrador del	(I1/M/B/EE.AA.) “La formación integral de la

		<p>currículum oficial”</p> <p>(I2/H/B/U) “La música debe ser fin en sí misma y, por ello, considero que la música posee <i>per se</i> suficiente justificación para argumentar su valor educativo” [<i>Elitismo educativo</i>]</p>	<p>persona”</p> <p>“Es necesario incluir otras músicas, [además de la clásica] otras visiones, otras maneras de hacer”</p> <p>(I2/H/B/U) “La finalidad [de la educación musical] debe residir en la capacitación musical del estudiantado. El aula de música puede resultar un contexto idóneo para el desarrollo de competencias interpersonales que favorezcan la convivencia.</p> <p>“entiendo que el aula de música puede convertirse en un espacio competente para desarrollar competencias al margen estricto del conocimiento musical (...) La educación musical es un potente constructor de ideologías en referencia al valor de la música y, por tanto, tiene capacidad para condicionar o determinar qué debe ser considerado como <i>buena música</i> en un contexto social determinado.”</p> <p>(I3/H/C/E.S.) “Que cada alumno llegue a ser capaz de despertar su propia sensibilidad a través de la práctica musical y (...) aprender a escuchar música de una manera activa, nunca pasiva”.</p> <p>(I4/H/B/E.S.) “Que la</p>
--	--	---	--

			<p>música les sirva para ser mejores personas.”</p> <p>(I5/H/C/EE.AA.) “Dotar a los alumnos de herramientas que les permitan entender el hecho musical y desarrollarse como músicos integrales”</p> <p>(I6/H/C/EE.AA.) “Formar personas (...) transmitirles valores como el esfuerzo, la auto-exigencia o la organización (...) conciencia crítica.”</p> <p>(I7/H/A/EE.AA.) “El objetivo fundamental de la educación musical para mí, es ayudar a crecer como personas y ciudadanos integrales a las generaciones del futuro, enseñándoles el valor de la música y el arte, su importancia en todos los ámbitos sociales, y despertar una ética humana que haga que las sociedades futuras sean mejores que las pasadas.”</p> <p>(I8/M/D/E.S.) “Enriquecer la percepción que de la música tiene el estudiantado, mejorando su comprensión para formar oyentes críticos y con recursos para expresarse musicalmente por medio de la interpretación y de la creación, fomentando la participación desde la</p>
--	--	--	--

			<p>diversidad.”</p> <p>(I9/H/A/U) “Marcar las directrices en torno al proceso de musicalización, entendiendo éste como un ciclo que contempla diversas áreas de conocimientos desde una mirada interdisciplinar.”</p> <p>(I10/H/D/U) “Formar futuros docentes de la materia desde el punto de vista del conocimiento del lenguaje propio y del disfrute de la materia, sin olvidar la vertiente creativa que supone la asignatura y que puede aplicarse a otros campos educativos.”</p> <p>(I11/M/B/I.P.) “Que el alumno disfrute de la música haciéndola individualmente y sobre todo en grupo, siendo participe de ella. Que disfrute con sus logros y los logros grupales”</p> <p>(I12/M/C/I.P.) “Descubrir qué es, para qué sirve, conocer su construcción y funcionamiento, su valor de uso social y disfrutar de ella a través de la escucha y la interpretación (...) Desarrollar la sensibilidad y la inteligencia emocional.”</p> <p>(I13/H/D/U) “El objetivo principal es que el estudiantado sea consciente de la necesidad existente en</p>
--	--	--	--

			<p>conocer el paradigma de la educación musical y su concientización sobre la importancia de una profesionalización docente crítica y basada en la investigación educativa.” (I14/M/C/EE.AA.) “Que el alumno ame y comprenda la música”</p>
	<p>Contenidos</p> <p>(I2/H/B/U) “Los contenidos de la asignatura que imparto han sido previamente establecidos y, si bien se han discutido con el estudiantado, éste no ha tenido espacio para la toma de decisiones en este marco.”</p> <p>La inclusión de ciertas músicas podría llegar a convertirse en un discurso de dominación o violencia cultural, si se realiza desde determinados parámetros. Existen grupos sociales que prefieren ocultar su identidad musical cuando están en compañía de otros colectivos sociales.”</p> <p>(I10/H/D/U) “Vienen regulados por el Área de Música y consensuados con el profesorado que en ella trabaja.”</p>	<p>(I1/M/B/EE.AA.) “[Los contenidos de la asignatura] se comentan y sobre todo se argumentan por qué esos contenidos i no otros”</p> <p>(I2/H/B/U) “Creo que puede recuperarse [la voz del estudiantado] y, en tal caso, puede ser verdaderamente positivo dialogar con estas voces. (...) sólo es positivo recuperar la voz del estudiantado a través de sus músicas si ellos quieren incluir sus manifestaciones musicales.”</p> <p>(I3/H/C/E.S.) “Se les da la oportunidad de participar en el área, de manera que se les permite aportaciones siempre que tengan que ver con los contenidos curriculares”</p> <p>(I5/H/C/EE.AA.) “A veces se les da la opción de hacer propuestas (...) Siempre</p>	

		<p>(I11/M/B/I.P.) “Los contenidos en sí vienen delimitados por ley”</p>	<p>estoy abierto a incorporar cosas nuevas cuando tengan alguna garantía de éxito”</p> <p>(I6/H/C/EE.AA.) “Se buscará que el estudiantado manifieste sus intereses o preferencias (...) la posibilidad de consensuar y dar capacidad de elección (...) ayudará a entender que puede ser necesario el estudio de otros contenidos o repertorios aportados por el profesor.”</p> <p>(I7/H/A/EE.AA.) “Este curso se ha impartido una nueva asignatura que estaba programada de tal manera que debía concretarse con la participación del estudiantado mediante un proceso de investigación en la acción.”</p> <p>(I8/M/D/E.S.) “Suelen ser elegidos por la profesora pero están abiertos a cambios según las aportaciones que el estudiantado quiera hacer (...)o, si alguien tiene interés en que se interprete o se escuche alguna pieza musical, puede plantearlo al grupo. Si, y lo he hecho [<i>Variar la organización de los contenidos</i>]. Porque considero que las practicas musicales del aula deben contemplar los gustos</p>
--	--	--	---

			<p>musicales del estudiantado. Eso les motiva y les permite también darse a conocer al resto de compañeros y compañeras.”</p> <p>(I9/H/A/U) “Los contenidos de la asignatura se pactan con el estudiantado al inicio del curso, respetando los contenidos mínimos exigidos en la ley.”</p> <p>(I10/H/D/U) “Siempre existe la posibilidad de ampliarlos o modificar parámetros que sean del agrado o la curiosidad del estudiante si de ellos se pueden extraer ideas formativas.”</p> <p>(I11/M/B/I.P.) “Sí que hay es flexibilidad en cuanto a las actividades concretas a realizar. En la programación didáctica tienen de por sí cabida, solemos cantar canciones de lugares muy diferentes para favorecer el respeto y la valoración de todas las culturas. Estamos acostumbrados a ver vídeos de coros de muy diferentes lugares y a ellos les encanta. Cantamos en inglés, francés, africano, hawaiano”</p> <p>(I12/M/C/I.P.) “Intento adaptarme a sus preocupaciones y gustos</p>
--	--	--	--

			<p>para proporcionar una experiencia musical más profunda.”</p> <p>“Si, [<i>se ha planteado variar los contenidos</i>] en los colegios se escolarizan alumnos/as de otros países y comunidades durante el curso. Es tanto para ellos, como para los compañeros, muy enriquecedor trabajar músicas, instrumentos, danzas de su país...”</p> <p>(I14/M/C/EE.AA.)</p> <p>“Siempre [<i>se discuten los contenidos con los alumnos</i>]”</p>
	<p>Metodología</p>	<p>(I2/H/B/U) “La organización de la asignatura parte del diálogo entre los docentes del área de conocimiento que imparte la asignatura”.</p> <p>(I5/H/C/EE.AA.) “Libros de texto de editoriales, material confeccionado por el departamento”</p> <p>(I8/M/D/E.S.) “Lo decido yo, basándome en el currículum.”</p> <p>(I10/H/D/U) “La decisión inicial parte del Área y está sujeta a modificaciones”</p> <p>(I12/M/C/I.P.) “Libro de texto.”</p>	<p>(I1/M/B/EE.AA.) “La metodología se adapta a cada alumno a cada caso y a cada momento”</p> <p><i>[Consideración de la diversidad del aula]</i></p> <p>(I3/H/C/E.S.) “Tengo la opción de decidir qué recursos utilizo en cada momento para conseguir adaptar la docencia a las características específicas del estudiantado”</p> <p>(I4/H/B/E.S.) “Si tenemos en cuenta los gustos musicales, la enseñanza va a ser más motivadora, enriquecedora y provechosa”</p> <p>(I5/H/C/EE.AA.) “El pedagogo musical tiene que</p>

			<p>estar abierto a cualquier aspecto novedoso que mejore su trabajo. Pero también tiene que ser él el que, después de una reflexión profunda, elija los recursos que considere más apropiados.”</p> <p>(I6/H/C/EE.AA.) “Dinámicas que fomenten la autonomía del estudiantado (...)soy yo mismo el primero que aprende de cada alumno y su proceso formativo”</p> <p>(I7/H/A/EE.AA.) “Desde el uso de diferente bibliografía para comparar ediciones de una misma partitura, o conocer mejor el contexto histórico-estético de la obra, hasta grabaciones audiovisuales del repertorio u obras similares a las trabajas.”</p> <p>(I8/M/D/E.S.) “Los recursos cuya finalidad es trabajar conceptos, son explicados al estudiantado y, deciden si quieren trabajar de esta manera o prefieren métodos más tradicionales”</p> <p>(I9/H/A/U) “Los recursos también son consensuados con los discentes al inicio del curso, de forma que ésta con lleve una metodología, que beneficie a todos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje</p>
--	--	--	---

			<p>(...) La música no es una disciplina aislada, por lo que al estudiarla, debemos hacer hincapié en conocimientos implícitos y explícitos de otras materias, es una forma de entender la música más allá de nuestra área de conocimiento, activando así diversos procesos metacognitivos necesarios para el aprendizaje significativo.”</p> <p>(I11/M/B/I.P.) “Hay flexibilidad en cuanto a las actividades concretas a realizar [<i>el estudiantado aporta canciones y actividades que les interesa realizar</i>] con los más pequeños hay posibilidad de que ellos creen y propongan a los compañeros.”</p> <p>(I12/M/C/I.P.) “Recursos humanos de toda la comunidad escolar y fuera de ella: familiares, músicos, bailarines...”</p> <p>(I13/H/D/U) “Sí, me lo he planteado y he reflexionado mucho sobre este tema. El aula ha de contemplar la cultura de la calle y de algún modo se ha de trabajar de tal manera que permita conocer y reflexionar a partir de los conocimientos adquiridos construyendo criterio en el</p>
--	--	--	--

			<p>estudiantado, fomentando la tolerancia cultural y desarrollar la afición por las producciones musicales en cualquiera de sus estilos.(...) Todo tipo de recursos en función de los contenidos y posibilidades: personales [profesorado en acción que colabora en las clases].”</p> <p>(I14/M/C/EE.AA.) “El estudiantado y yo decidimos los recursos (...) atendiendo a las necesidades individuales de cada alumno [<i>hay que tener en cuenta que las clases son individuales</i>].”</p>
Profesorado	Formación inicial/continua	<p>(I2/H/B/U) “Escasa [formación académica y didáctica en su formación]”</p> <p>(I3/H/C/E.S.) “Únicamente aparecía como asignatura <i>Pedagogía Especializada</i>, que consistía en que a final de curso el profesor te aprobaba sin haber recibido ninguna clase.”</p> <p>(I4/H/B/E.S.) “La enseñanza que recibíamos en aquella asignatura [pedagogía musical] en mi caso fue muy pobre, reduciéndose a aprenderse de memoria y exactamente igual lo</p>	<p>(I1/M/B/EE.AA.) “Desde que soy docente me he preocupado por mi formación y he realizado diferentes cursos para mejorar mi quehacer en el aula.”</p> <p>“Es el docente quien debe estar al día de su profesión y no quejarse porque en su día no le enseñaron bien.”</p> <p>(I3/H/C/E.S.) “Los [conocimientos pedagógicos] he ido adquiriendo directamente a través de la propia experiencia docente ya en el mundo laboral”</p> <p>(I6/H/C/EE.AA.) “Mi mayor influencia musical ha sido mi profesor de</p>

		<p>dictaba la profesora.”</p> <p>(I5/H/C/EE.AA.) “No (...) Fruto de la experiencia”</p> <p>(I6/H/C/EE.AA.) “[la] formación en el conservatorio acaba siendo, en muchos casos, una isla dentro del constante martilleo musical sufrido desde los medios de comunicación masivos.”</p> <p>(I7/H/A/EE.AA.) “En mi formación académica no he recibido formación específica en didáctica de la música. He tenido que buscarla yo por mis propios medios una vez terminada la carrera, mediante cursos externos.”</p> <p>(I8/M/D/E.S.) “No. He tenido que buscar recursos por mi cuenta, en libros, internet, cursos específicos.”</p> <p>(I11/M/B/I.P.) “Sí, ya que tengo estudios tanto del conservatorio como de magisterio; sin embargo, en ambos ámbitos el enfoque didáctico y metodológico fue bastante deficitario”</p> <p>(I14/M/C/EE.AA.) “No. [nunca la han formado</p>	<p>piano (...)proceso abierto desde la propia elección del repertorio (...)el trabajo de aula iba más allá de dar todo tipo de soluciones técnico-interpretativas a medida que surgían los problemas, aprovechando la coyuntura para, con gran transversalidad, ampliar el conocimiento musical”.</p> <p>(I9/H/A/U) “En cada momento he buscado el aprendizaje didáctico que más se adecuaba a mis exigencias Creo que las experiencias vividas condicionan mucho la forma que tenemos de llegar a los estudiantes, más allá de las teorías o los cursos de formación continua que podamos recibir (...) la verdadera transformación viene dado por el sumergimiento en una realidad que nos impregna y nos lleva a cambiar nuestra forma de vida y por lo tanto nuestra manera de concebir la educación.”</p> <p>(I10/H/D/U) “Si, desde hace muchos años y a niveles muy distintos (...) y en métodos educativos muy distintos.”</p> <p>(I11/M/B/I.P.) “La realización de cursillos fuera y del propio auto-</p>
--	--	--	--

		<p><i>para impartir clases]”</i></p>	<p>aprendizaje ha favorecido mi desarrollo en este sentido.”</p> <p>(I12/M/C/I.P.) “En la universidad he estudiado Pedagogía Terapéutica, una especialidad que te enseña recursos y te da las herramientas para tener en cuenta la heterogeneidad del aula. Mis conocimientos musicales son del conservatorio. He realizado muchos cursos de formación para maestros y profesores de música para aprender diferentes metodologías y recursos.”</p> <p>(I13/H/D/U) Sí, pero teniendo en cuenta que esto ha sucedido en mi formación permanente mayoritariamente. También en determinados estudios oficiales recibidos.”</p>
	<p>Interacción Profesorado</p>	<p>(I1/M/B/EE.AA.) “El docente es el modelo del alumno (...) cambia e influye en la actitud <i>[del estudiantado en relación a la música]</i>”</p> <p>“En raras ocasiones [comparte sus experiencias con sus compañeros/as “comparto más y mejor en docentes fuera de mi centro”</p>	<p>(I2/H/B/U)“Sí. Existen ya redes interesantes (...)Las sociedades nacionales e internacionales de educación musical son foros fantásticos en los que se comparten experiencias educativas (...) cualquier foro más modesto de intercambio de experiencias docentes siempre resulta de gran interés.”</p> <p>(I3/H/C/E.S.) “En todo</p>

		<p>“todavía no tenemos verdadera conciencia de la cultura de colaboración y cooperación.</p> <p>(I6/H/C/EE.AA.) “En mi caso, como profesor de piano, esto es complicado ya que el repertorio es generalmente individual y solista.”</p> <p>(I10/H/D/U) “No [<i>ha pensado formar redes de intercambio entre profesorado</i>]”</p> <p>(I12/M/C/I.P.) “No como quisiera. Muchas veces por falta de tiempo otras por falta de seguridad en los proyectos.”</p>	<p>momento. De hecho ahora mismo estamos inmersos en un proyecto de innovación educativa en el que ambos compañeros del departamento de música trabajamos codo con codo para aportar las experiencias de cada uno y plasmarlas en unas actividades enfocadas a la motivación del estudiante a través de la práctica interpretativa tanto dentro como fuera del aula.”</p> <p>“Los profesores de música nos vamos a alternar dirigiendo un grupo instrumental formado por alumnos del centro.”</p> <p>(I4/H/B/E.S.) “Creo que es bueno compartirlas y también conocer las experiencias de mis compañeros para así poder aprender nuevos métodos, experiencias (...) intercambiando material”</p> <p>(I5/H/C/EE.AA.) “Siempre que puedo me gusta compartir lo que hago en clase y sobre todo me gusta preguntar sobre los que hacen otros profesores. Se aprende mucho de los demás.”</p> <p>(I7/H/A/EE.AA.) “Sí, estoy en constante diálogo con los compañeros de centros e incluso hago</p>
--	--	--	---

			<p>proyectos en común.”</p> <p>“Sí, de hecho ya la he creado. Se llama Guido Blogs [www.guidoblogs.org] y es el primer planeta de blogs de profesores de conservatorio y escuelas de música”.</p> <p>(I9/H/A/U) “Sí a través de diferentes vías formales e informales.”</p> <p>(I10/H/D/U) “Si <i>[intercambio entre sus compañeros/as]</i>”</p> <p>(I11/M/B/I.P.) “Sí, es más, este mismo año estoy realizando una investigación en equipo interdisciplinar con el eje de las canciones.”</p> <p>(I12/M/C/I.P.) “Cuando lo he hecho la experiencia ha sido muy gratificante.”</p> <p>(I13/H/D/U) “Sí, en diferentes grupos interdisciplinares.”</p> <p>(I14/M/C/EE.AA.) “Sí, siempre”</p>
	<p>Interacción Profesorado/ Estudiantado</p>		<p>(I1/M/B/EE.AA.) “En las audiciones de mis alumnos o en los conciertos de final de curso.[toca con ellos]”</p> <p>(I2/H/B/U) “En mi aula de música, profesorado y estudiantado tocan desde una relación horizontal”</p> <p>(I3/H/C/E.S.) “Cuando un profesor no dirige, se ubica</p>

			<p>con el grupo y toca con ellos, además de que algunos profesores de otras asignaturas que tienen algunos estudios musicales también se han sumado a tocar junto a los alumnos.”</p> <p>(I4/H/B/E.S.) “Es importantísimo (...) participar con ellos [<i>estudiantado</i>] (...) y sientan que eres parte de ellos.”</p> <p>(I5/H/C/EE.AA.) “La actitud del profesor es fundamental en la respuesta que el estudiantado tenga con respecto a la música, tanto positiva como negativamente. Si el profesor ama su trabajo y es capaz de transmitir su ilusión por enseñar en un ambiente adecuado el alumno es mucho más receptivo y predispuesto al esfuerzo que le propone el profesor.”</p> <p>(I8/M/D/E.S.) “Si. Considero que juego un papel importante en la motivación que el estudiantado puede tener hacia la educación musical y hacia la música en general. La metodología utilizada, los contenidos elegidos, la proyección que la práctica educativa pueda tener hacia el contexto educativo, la forma de</p>
--	--	--	--

			<p>tratar al estudiantado, las exigencias, el trato individualizado dentro del grupo, el hacer que cada cual se sienta importante en aquello que hace, son aspectos esenciales para que pueda haber una transformación positiva y para desarrollar el gusto por la música.”</p> <p>(I9/H/A/U) “Cuando se deja de lado el mundo de la función [profesor-estudiante, etc.] las relaciones pasan a un plano totalmente distinto; para conseguirlo se necesita [como he comentado en anteriores preguntas], vivir acorde con lo que se predica.”</p> <p>(I11/M/B/I.P.) “Por supuesto, nosotros somos modelo queramos o no, positivo o negativo. Si nosotros somos unos enamorados de la música y disfrutamos haciéndola, transmitimos especialmente de manera no verbal, por contagio, ese disfrute.”</p> <p>(I12/M/C/I.P.) “Sí, he montado algunos festivales y audiciones, donde [<i>ha participado</i>] el estudiantado, junto con algún profesor e incluso familiares.”</p> <p>(I13/H/D/U) “Sí, cada docente tiene la</p>
--	--	--	---

			<p>oportunidad de contribuir diariamente a producir cambios en la sociedad. Para ello creo que deberíamos formarnos mejor y ser críticos con nosotros mismos. Si fuésemos capaces de hacer una pedagogía musical bien fundamentada y con actividades significativas y globalizadoras, la comunidad educativa tendría otra concepción de la importancia de la educación musical y la valoraría mejor.”</p> <p>(I14/M/C/EE.AA.) “La actitud del profesorado es importantísima (...) el amor a la música ya nuestra profesión es determinante en el rendimiento y la motivación del estudiantado.”</p> <p>“Sí. <i>[Ha formado parte en experiencias conjuntas con el estudiantado].</i>”</p>
Estudiantado	Cultura musical	<p>(I5/H/C/EE.AA.) “No. En el conservatorio nos ceñimos a un estilo muy concreto, estilo clásico. Es nuestra concepción de trabajo (...) se les enseña a apreciar sobre todo el estilo clásico”</p> <p>(I6/H/C/EE.AA.) “No, porque pienso que en el caso del conservatorio</p>	<p>(I1/M/B/EE.AA.) Sí. <i>[respeto la identidad y subculturas de origen]</i></p> <p>(I2/H/B/U) “Considero que el trabajo de los aspectos inherentemente musicales puede favorecer la concepción que un colectivo social tiene hacia una cultura o subcultura</p>

		<p>estamos ante un corpus musical ya de por sí ciertamente universal, donde los compositores llamados “clásicos” están incluidos dentro de la cultura de todos los países (...) el profesorado debería de incidir en el conocimiento por parte del estudiantado de una música “más neutra.”</p> <p>(I10/H/D/U) “Por desgracia y según los parámetros sociales impuestos en los últimos años, esto no existe.”</p>	<p>musical”</p> <p>(I4/H/B/E.S.) “Siempre [<i>se ha planteado alguna vez variar la organización de los contenidos incorporando los conocimientos musicales de la vida cotidiana del estudiantado, respetando su identidad y subculturas de origen</i>] considero que si tenemos en cuenta sus gustos musicales, la enseñanza va a ser más motivadora, enriquecedora y provechosa (...) Siempre que te acerques a sus intereses y les ofrezcas música que a ellos les guste o con la que se sientan identificados.”</p> <p>(I7/H/A/EE.AA.) “La voz del estudiantado no desaparece nunca mientras el profesor no se empeñe en ello”</p> <p>(I12/M/C/I.P.) “Si. Es uno de mis objetivos. Desde la educación infantil, trabajo distintos géneros musicales. Es interesante comprobar como disfrutan con audiciones de diferentes estilos musicales, compositores, instrumentos de diferentes culturas [...] Analizar y expresar con los diferentes tipos de música, es un trabajo imprescindible para asimilar la variedad</p>
--	--	--	---

			<p>cultural y formas de nuestro entorno.”</p> <p>(I8/M/D/E.S.) “Si. El estudiantado puede compartir sus aficiones y gustos musicales con sus compañeros y compañeras. En el aula lo hacemos. Diferentes grupos de diferentes estilos preparan sesiones para explicar cómo hacen su música. Nos enseñan como crean bases, como rapean, el manejo del sampler, etc. También creamos espacios para que el estudiantado pueda interpretar su música: en horas de patio, en encuentros musicales con otros institutos, etc.”</p> <p>(I9/H/A/U) “En el aula se trata de dar cabida a los aprendizajes que los estudiantes ya poseen (...). Se recogen las diferentes virtudes musicales de cada uno (...) a través del trabajo de la tutoría entre iguales, entre otras metodologías utilizadas, se nutran unos a otros (...) La diversidad de géneros musicales en el aula, es una de las premisas de la educación musical.”</p> <p>(I12/M/C/I.P.) “Si. Siempre dentro de un orden y con unas directrices por parte del profesorado bien definidas. Cuando incluyes</p>
--	--	--	---

			<p>en el aula un estilo concreto afín a un alumno, sé que los ojos y oídos tanto del alumno como de sus compañeros se abren, ya que se crea un cordón de unión entre su mundo y el nuestro (...) Esto hace, por mi experiencia, que alumnos con dificultad de atención y motivación, encuentren ese centro de interés que necesitan y que después les acercará con más facilidad a otros géneros musicales (...)</p> <p>Para el resto de compañeros, para el maestro/a es enriquecedor.”</p> <p>(I14/M/C/EE.AA.) “El hecho de relacionar la enseñanza de la música con el mundo que envuelve al estudiantado influye positivamente en su rendimiento académico y en su autoestima.”</p>
	<p>Subculturas musicales</p>	<p>(I3/H/C/E.S.) “El estudiantado accede a la educación con "gustos musicales" preconcebidos (...) El marketing manipula de tal manera a los estudiantes que considero no son capaces de discernir realmente cuál es la auténtica realidad del entorno que les rodea.”</p> <p>(I10/H/D/U) “Se intenta</p>	<p>(I1/M/B/EE.AA.) “Continuamente <i>[varía la organización de los contenidos incorporando los conocimientos musicales de la vida cotidiana del estudiantado]</i>”</p> <p>(I2/H/B/U) “Entiendo que incorporar las manifestaciones musicales del estudiantado no significa necesariamente respetar su identidad y</p>

		<p>que estos estereotipos no sean una premisa y observar cómo, independientemente del estilo musical utilizado, el contenido musical debe estar por delante del contenido social.”</p>	<p>subculturas de origen. (...) necesita ser correctamente gestionado, para que la integración de subculturas musicales pueda dar pie a una mejora en la capacitación musical del estudiantado, y también en el descubrir y reconocer la diversidad musical”</p> <p>(I3/H/C/E.S.) “Con apoyo institucional y paternal, posiblemente sí.”</p> <p><i>[Implicación de las familias en la educación musical del estudiantado para que adquieran un pensamiento crítico.]</i></p> <p>(I5/H/C/EE.AA.) “Estoy convencido de que si utilizamos los conocimientos musicales de la vida cotidiana del estudiantado, respetando su identidad y subcultura de origen estaremos conectando más con él y su respuesta hacia el aprendizaje será más positiva (...) debemos hacer una profunda reflexión para encontrar las conexiones más adecuadas entre los conocimientos musicales de la vida cotidiana y nuestros objetivos educativos”</p> <p>(I7/H/A/EE.AA.) “Comentar las relaciones entre los bajos caminantes barrocos y el blues, o</p>
--	--	--	--

			<p>cómo el bajo continuo es el ancestro de la combinación de funciones realizadas por la batería y el bajo eléctrico en los grupos de rock son aspectos fundamentales que debemos hacer pensar a nuestros alumnos para que entiendan mejor los orígenes de la música moderna actual.”</p> <p>(I8/M/D/E.S.) “Lo estamos vivenciando en el aula día a día porque incorporo estos estilos en mi práctica educativa y sirven para que el estudiantado conozca los contextos en los que estas músicas se han originado y desarrollado.”</p> <p>(I9/H/A/U) “Se aprovecha todo el bagaje musical de los estudiantes para tomarlo como punto de partida en un viaje que enriquece a los estudiantes de forma individual y grupal.”</p> <p>(I3/H/C/E.S.) “He utilizado en el aula arreglos musicales para orquesta escolar que respetan en todo momento las culturas de todos los alumnos e incluso alumnos de unas culturas han interpretado canciones de otras y viceversa, sin darse ningún caso de rechazo al</p>
--	--	--	---

			<p>respecto.”</p> <p>(I10/H/D/U) “Si, lo he pensado y lo he realizado y a través de ellos se ha buscado su implicación en la docencia y en los recursos planteados que ya existían.”</p> <p>(I11/M/B/I.P.) “Me gusta trabajar un poco de todo, intentando hacerles descubrir y disfrutar especialmente aquellos que menos conocen [pero que al utilizarlos también les gusta] Introducimos música de la vida más cercana del alumno, por ejemplo suelo comenzar el curso utilizando la “canción del verano”, o para la celebración del día de la paz solemos trabajar con una canción actual que trate el tema y ellos inventan nuevas letras (...) me gusta trabajar un poco de todo [<i>estilos de música</i>], intentando hacerles descubrir y disfrutar especialmente aquellos que menos conocen.”</p> <p>(I14/M/C/EE.AA.) “Sí, por supuesto.”</p>
	Participación		<p>(I2/H/B/U) “Creo que puede recuperarse [la voz del estudiantado] y, en tal caso, puede ser verdaderamente positivo dialogar con estas voces.</p>

			<p>(...) sólo es positivo recuperar la voz del estudiantado a través de sus músicas si ellos quieren incluir sus manifestaciones musicales.”</p> <p>(I3/H/C/E.S.) “Se les da la oportunidad de participar en el área, de manera que se permiten aportaciones siempre que tengan que ver con los contenidos curriculares de los cursos correspondientes. La finalidad es lograr una mayor predisposición del estudiantado hacia el estudio del área (...) Pude comprobar cómo a través de la práctica instrumental colectiva los alumnos se sentían participantes activos en el proceso de enseñanza- aprendizaje, de manera que el rendimiento era bastante más positivo que cuando realizaba una explicación teórica a modo de clase magistral de algún tema de historia de la música [<i>salvo excepciones, claro está</i>]”</p> <p>(I4/H/B/E.S.) “Siempre consulto con ellos las canciones que quieren interpretar.”</p> <p>(I7/H/A/EE.AA.) “Sí, y ese cambio se ha de transmitir por contagio positivo. Las experiencias compartidas son la clave de</p>
--	--	--	---

			<p>ese éxito. El mismo hecho de la clase con el profesor pianista acompañante lo planteo como música de cámara.”</p> <p>(I9/H/A/U) “Las experiencias llevadas a cabo han sido satisfactorias, ahora bien, habría que contrastar la respuesta con otros agentes implicados: los estudiantes.”</p> <p>(I10/H/D/U) “La voz del estudiantado debe recuperarse aunque no imponerse. Por tanto debe partirse de una idea de respeto social y musical y sólo a partir de este respeto mutuo, todas las voces distintas del estudiantado tendrán cabida en esta idea.”</p> <p>“Si [<i>experiencias educativas y musicales en las que el profesorado y el estudiantado toquen juntos desde una relación horizontal</i>]”</p> <p>(I11/M/B/I.P.) “En mi caso más que tocar cantan juntos [<i>en actividades del colegio</i>]”</p> <p>(I12/M/C/I.P.) “Lo que si hago es utilizar recursos de la comunidad escolar. Si tengo alumnos de banda, de academias de música, grupos de folclore,</p>
--	--	--	---

			<p>conservatorio, etc., trabajo con ellos y sus instrumentos junto con el resto de compañeros. El resultado es siempre formidable para todos los componentes.”</p> <p>(I13/H/D/U) “Sí, siempre que el propio estudiantado ha estado dispuesto a trabajar de manera cooperativa. Creo que es muy enriquecedor el trabajo compartido contemplando los saberes de todos los actores.”</p>
Género		<p>(I1/M/B/EE.AA.) “Lamentablemente no [son igualitarias las relaciones entre hombres y mujeres]. [Soy trompetista, instrumento percibido como masculino] aunque lucho por ello</p> <p>(I2/H/B/U) “Existen infinidad de situaciones, espacios o atribuciones musicales en los que el género supone un elemento extra-musical que influye en el resultado musical holístico”.</p> <p>(I3/H/C/E.S.) “La sociedad actual es claramente machista (...) la proporcionalidad existente entre directores</p>	<p>(I1/M/B/EE.AA.) “Claro que sí. [<i>La música puede ayudar a combatir la desigualdad de género.</i>]”</p> <p>(I2/H/B/U) “Considero que la recuperación puntual de la autonomía de la música de sus contextos sociales puede hacer aflorar nuevas delineaciones extra-musicales que permitan modificar la experiencia musical holística, fomentando obviar incoherencias tales como la que el género pueda suponer un descrédito musical”</p> <p>(I4/H/B/E.S.) “Posibilitando que las mujeres puedan tocar cualquier instrumento, teniendo la posibilidad de</p>

		<p>y directoras de agrupaciones musicales, tanto amateurs como profesionales.”</p> <p>(I5/H/C/EE.AA.) “Como en todos los aspectos de nuestra sociedad la igualdad de sexos es una premisa que se acepta a priori pero que en la práctica no siempre se cumple (...). Por ejemplo, aún hoy en día es extraño ver a una mujer directora de orquesta o banda, aunque las hay, y tienen acceso a la misma formación que los hombres (...) No sé si es un problema de que ellas no eligen este camino o es un problema de que las sociedades musicales eligen antes a un hombre que a una mujer”.</p> <p>(I6/H/C/EE.AA.) “ha existido una gran discriminación, siendo prácticamente inexistentes las figuras de mujeres compositoras, durante el siglo XX (...) esta discriminación sigue latente en determinados roles como los de la dirección de orquesta (...) especialmente el pop, donde esta discriminación está presente no solo en las ganancias sino hasta en los ciertamente humillantes roles e indumentarias que debe de soportar la mujer.”</p> <p>(I7/H/A/EE.AA.) “La</p>	<p>ser solistas, directoras.”</p> <p>(I5/H/C/EE.AA.) “Supongo que habría que trabajar para concienciar a las chicas para que asuman roles de dirección, que es donde veo más diferencias.”</p> <p>(I6/H/C/EE.AA.) “Debería ahondar en el desarrollo de una conciencia crítica por parte del estudiantado, y esto debería comenzar desde la propia música, para ayudarle a escapar del pensamiento único inducido por las multinacionales del sector pop, y con ello, del propio papel discriminatorio que se le otorga a la mujer dentro de este sector.”</p> <p>(I8/M/D/E.S.) “Favoreciendo un trato igualitario en el aula, a la hora de interpretar la música con los diferentes tipos de instrumentos; analizando desde una mirada crítica los textos de las canciones para ser conscientes del papel que se le atribuye a cada género.”</p> <p>(I9/H/A/U) “Sí, la música es asemántica, por lo que de forma implícita ya es inclusiva, por lo tanto no es desigual; no entiende de géneros. Respecto al cómo, existen muchas formas, una</p>
--	--	---	---

		<p>música forma parte de la sociedad, y por lo tanto está supeditada a su esquema de valores”</p> <p>(I8/M/D/E.S.) “Todavía no. Creo que la situación va cambiando pero muy poco a poco. La mujer sigue en desventaja sobre todo en profesiones como las de dirección de orquesta, composición o cargos con poder de decisión [discográficas, managers, etc.]. A nivel artístico, como intérpretes, considero que hay mayor igualdad.”</p> <p>(I9/H/A/U) “No son igualitarias, el ejemplo está en que son líneas de investigación relevantes en la actualidad.”</p> <p>(I10/H/D/U) “No [<i>hay igualdad entre hombres y mujeres</i>]”</p> <p>(I12/M/C/I.P.) “Encontramos miles de ejemplos en los que no importa el género y otros en los que nos encontramos todavía con desigualdad entre géneros.”</p> <p>(I13/H/D/U) “No (...) el mercado y los negocios todavía siguen en manos de los hombres mayoritariamente.”</p>	<p>sería a través de las letras las canciones.”</p> <p>(I10/H/D/U) “Mostrando la aceptación que las grandes figuras de la música tienen a nivel mundial, independientemente de su género, raza, condición social, pensamiento político, religioso o sexual.”</p> <p>(I11/M/B/I.P.) “Afortunadamente a lo largo de mi vida no he sentido en ningún momento discriminación por mi sexo en el ámbito musical (...) En el ámbito musical también, no tienen dificultad en reconocer que una niña es mejor musicalmente que un niño si se da el caso.”</p> <p>(I12/M/C/I.P.) “Cuando hablamos de arte, en este caso la música, la sociedad logra entender con menos prejuicios que ser virtuoso/a ser un buen músico/a no depende del género. Aceptamos un buen intérprete independientemente del sexo. Si consideramos que la música desarrolla la sensibilidad, el gusto por la belleza, por el arte, valores de paz, de respeto. El trabajo con la música entendido como un elemento de comunicación</p>
--	--	---	---

			<p>y relación social fomenta la socialización y la igualdad entre los distintos géneros.”</p> <p>(I13/H/D/U) “Sí, creo que la educación musical es una herramienta perfecta para la educación sociocultural en muchas facetas. Simplemente, un gesto a favor de la igualdad es trabajar en las aulas sin ningún tipo de prejuicio de género de tal modo que eduquemos desde la igualdad como algo normal. A partir de esto podemos ampliar y aumentar cualquier acción educativa que haga reflexionar sobre las desigualdades existentes.”</p> <p>(I14/M/C/EE.AA.) “Generalmente [<i>hay igualdad</i>].”</p> <p>“Los docentes tenemos la obligación moral de enseñar valores en nuestras aulas y uno de ellos es el concepto de igualdad entre hombres y mujeres”</p>
<p>Participación en acciones musicales externas al trabajo</p>		<p>(I1/M/B/EE.AA.) “Hay muchas experiencias de ese tipo. [Pero no colabora en ninguna, ni manifiesta interés]</p>	<p>(I2/H/B/U) “Como músico, he participado en infinidad de agrupaciones musicales que me han permitido socializar con un gran número de personas de muy diferentes contextos. La escuela puede y debe ser un espacio de transformación social a través de la música o con</p>

			<p>ayuda de ella”</p> <p>(I3/H/C/E.S.) “Creamos una coral polifónica formada por profesores [no sólo de música] y alumnos. La experiencia se prolongó durante ocho años, de lo que se podría deducir que la convivencia entre profesores y alumnos fue positiva.”</p> <p>“Creamos un musical -con interpretación instrumental, dramatización, diálogos y coreografías en directo-. Se realizaron varias actuaciones en colegios para niños jovencitos. La aceptación fue muy buena (...) En otra ocasión colaboramos cinco departamentos diferentes para la realización de un musical con marionetas. El texto era de Oscar Wilde, pero la música fue compuesta originalmente para la ocasión, elaborándose marionetas, decorados, así como fabricando un teatro portátil de madera, todo ello realizado por alumnos con el apoyo de los respectivos profesores de cada departamento participante. Fue todo muy laborioso y cuando actuamos con música interpretada y cantada en directo por alumnos ante un público de la tercera</p>
--	--	--	---

			<p>edad por un lado y de primaria por otro, obtuvimos aplausos como respuesta.”</p> <p>(I4/H/B/E.S.) “Disfrute con la música (...) fomentan la solidaridad (...) el trabajo en conjunto, la consciencia de grupo.”</p> <p>(I5/H/C/EE.AA.) “Si, en coros y grupos vocales (...) Es una forma fácil de hacer música en conjunto. Prácticamente todos podemos cantar sin una formación específica (...) Durante un tiempo participé en la dirección de un coro en la cárcel de Picassent. Fue una experiencia extraordinaria de participación e inserción social a través de la música entre personas en una situación muy especial. Según los testimonios de los integrantes del coro esperaban con ansia cada ensayo en el que disfrutaban mucho. Su comportamiento y actitud eran extraordinarios y continuamente expresaban su agradecimiento. Los conciertos, que hacíamos cada trimestre para el resto de presos, se convertían en verdaderas fiestas de convivencia.”</p> <p>(I6/H/C/EE.AA.) “Solo a nivel de conferencias o charlas sobre música (...) asociaciones culturales, de formación de mayores, o hasta de vecinos.”</p> <p>(I7/H/A/EE.AA.) “El</p>
--	--	--	---

			<p>piano es un instrumento solitario, cuya socialización musical se lleva a cabo en la música de cámara, en ese sentido intento aprovechar todas las oportunidades que puedo para realizar música de cámara. Asimismo soy el pianista de un coro, cuyo principal objetivo es la socialización de los integrantes, por encima de la calidad artística de los resultados.”</p> <p>(I8/M/D/E.S.) “Encuentros educativos intercentros como “Com Sona l’ESO”, donde cada año, desde el 2000, juntamos a mil estudiantes de Educación Secundaria de centros públicos para interpretar conjuntamente el programa de un concierto y en el que, año tras año hemos ido añadiendo otro tipo de actividades que permiten la relación entre profesorado y estudiantado, y conocer en primera persona todo lo que conlleva el montaje de un espectáculo de estas características.”</p> <p>(I9/H/A/U) “He participado en bandas, orquestas y grupos de diferente índole durante algunos años, en la actualidad realizó otras formas diferentes de sociabilización a través de la música. Las agrupaciones musicales al igual que las agrupaciones de personas son muy diversas, por lo que concibo todas ellas como enriquecedoras e inclusivas.”</p>
--	--	--	---

			<p>(I10/H/D/U) “He participado y participo [<i>en alguna experiencia musical que fomenta la solidaridad y la socialización entre los músicos y músicas como las bandas</i>] (...) La percepción, en general, es la misma en todas: participación grupal, generalmente dirigida, aunque abierta a ideas de todos, que tienen [o deben tener] la finalidad del disfrute de la compañía y de la música.”</p> <p>(I11/M/B/I.P.) “He realizado varias experiencias interdisciplinarias en el cole y la música tiene mucho que ofrecer a las otras áreas, no solo de contenidos que también, sino de actitudes hacia el aprendizaje y hacia la escuela (...)</p> <p>Dirijo varios coros, uno en el propio centro como actividad extraescolar gratuita donde participan todos los alumnos que quieran sin hacer selección de ningún tipo de 1º a 6º de primaria [allí se mezclan de todas las edades, de todas las razas,... solemos cantar canciones que hablen de valores...]</p> <p>Toda agrupación musical tiene gran importancia no solo por el resultado musical obtenido sino por</p>
--	--	--	---

			<p>el trabajo social, de respeto, compañerismo, objetivos y responsabilidades compartidas...”</p> <p>(I12/M/C/I.P.) “Suelo realizar clases con la colaboración de familiares del estudiantado , con bailarines de diferentes estilos, cantante de ópera, músicos locales de pop..., música regional y popular (...) He visto programas documentales y experiencias escritas de como presos y presas han formado una orquesta, coros, grupos musicales, obras de teatro, grupos de expresión corporal. De danzas.”</p> <p>(I13/H/D/U) “Sí. En coros (...) Conozco las bandas las orquestas de baile y los coros. Son muy distintas las interacciones en cada uno de estos colectivos.”</p> <p>(I14/M/C/EE.AA.) “Sí, conozco agrupaciones de distinta naturaleza, tanto en el ámbito académico como profesional que alcanzan importantes objetivos pedagógicos.”</p>
--	--	--	---

5.2.1.2 Descripción e interpretación de la información: resultados.

La clasificación de las respuestas de las personas investigadas en dos dimensiones, exclusora y transformadora, nos aportan los datos que pasamos a detallar continuación:

1. *Objetivos del Currículum*

De acuerdo con las respuestas aportadas por una parte del profesorado participante, respecto a los Objetivos del Currículum, se han visibilizado una clara dimensión exclusora en cuanto al objetivo que tiene que tener la educación musical dentro de la enseñanza general en el sistema educativo, entre ellas destacamos la parte elitista que acompaña a la propia educación musical. Como nos comenta I2: “La música debe ser fin en sí misma y, por ello, considero que la música posee *per se* suficiente justificación para argumentar su valor educativo.”

Otro aspecto que consideramos también exclusor es considerar la música como la piedra angular de todas las demás disciplinas del currículum. Tal manifestación la encontramos en I1 cuando nos manifiesta que: “[La música] Puede ser el eje vertebrador del currículum oficial.”

Si bien estas manifestaciones son minoritarias por parte del profesorado deben ser tenidas en cuenta, ya que en ellas subyace la herencia que se ha transmitido a través de la formación del profesorado que imparte la enseñanza musical en nuestro sistema educativo. Este profesorado, mayoritariamente ha tenido una formación tradicional, en la que se le ha inculcado el valor de la música como eje central y omnipresente en toda su actividad docente. Todo esto ayudado por la interpretación sesgada de los últimos avances científicos, en los que se constata que la educación musical ayuda a que se desarrollen ciertas capacidades intelectuales y sensoriales que no se desarrollarían si la persona no recibe una instrucción musical.

No obstante tenemos una mayoría de respuestas del profesorado participante en las que se manifiestan opiniones transformadoras respecto a los objetivos que tiene la educación y

enseñanza de la música. Entre estas podemos señalar que la enseñanza musical contribuye, de acuerdo con lo que manifiesta I1: “La formación integral de la persona”. Esta formación integral debe ayudarnos, a ser mejores personas (I4), a crecer como personas y ciudadanos integrales (I7), a apreciar los logros no tan sólo individuales sino, además, los grupales (I11), ayudando a formar una ciudadanía ligada a la ética (I7). Podemos considerar, de acuerdo con las manifestaciones de varios de los y las encuestadas, que la música contribuye a conseguir una sociedad más humanizada. Como nos indica I7:

“El objetivo fundamental de la educación musical para mí, es ayudar a crecer como personas y ciudadanos integrales a las generaciones del futuro, enseñándoles el valor de la música y el arte, su importancia en todos los ámbitos sociales, y despertar una ética humana que haga que las sociedades futuras sean mejores que las pasadas.”

También como nos dice I2: “La finalidad [de la educación musical] debe residir en la capacitación musical del estudiantado.” Pero lo más importante nos lo revela I3 cuando expone: “Que cada alumno llegue a ser capaz de despertar su propia sensibilidad a través de la práctica musical y (...) aprender a escuchar música de una manera activa, nunca pasiva”. En esta última respuesta se profundiza hacia donde nos debe conducir la enseñanza musical en cualquier nivel educativo, conseguir que las personas puedan crear, interpretar y compartir su propia música y a la vez que sean capaces de apreciar y valorar la música que realizan otras personas.

La enseñanza musical en cualquier nivel no debe sólo comprender el aprendizaje teórico de la historia de la música o el aprendizaje de las canciones infantiles o de moda en un nivel sólo de escucha y comprensión de las letras que éstas transmiten, que también, sino que los niños-as y jóvenes deben ser capaces de poder crear e interpretar también sus propias canciones y, a través de ellas, puedan manifestarse y transmitir sus valores, preocupaciones,

pensamientos, etc. Para ello hay que enseñarles el lenguaje musical necesario para que esto sea posible. Como apunta I5 es necesario: “Dotar a los alumnos de herramientas que les permitan entender el hecho musical y desarrollarse como músicos integrales”. Evidentemente dependiendo del nivel educativo también será el nivel musical que se pueda alcanzar. No se trata de querer profesionalizar musicalmente a la sociedad, pero sí musicalizarla.

No podemos dejar pasar la oportunidad de que un lenguaje como el musical no sea comprendido por toda una sociedad que comparte una cultura musical. No es justo que el lenguaje musical no sea hablado, escrito y escuchado por todo el mundo. Como nos dice I8 debemos: “Enriquecer la percepción que de la música tiene el estudiantado, mejorando su comprensión para formar oyentes críticos y con recursos para expresarse musicalmente por medio de la interpretación y de la creación, fomentando la participación desde la diversidad.”

Otro de los aspectos que habría que destacar es la importancia que tiene la música para el desarrollo de la interdisciplinariedad, y como ésta puede ayudar a que el estudiantado sea consciente de la conexión que la música pueda realizar para conseguirla. Hay una mayoría del profesorado encuestado que subraya este valor de la educación musical, es el caso por ejemplo de I2: “El aula de música puede resultar un contexto idóneo para el desarrollo de competencias interpersonales que favorezcan la convivencia.(...) convertirse en un espacio competente para desarrollar competencias al margen estricto del conocimiento musical.”

Observamos, por tanto, que los objetivos de la educación musical son muy amplios, y nos llevan desde la formación integral musical, para todos y todas, o la importancia de la música en relación con otras disciplinas, hasta la importancia de la educación musical en la formación de una ciudadanía más crítica y desde unos valores humanos que mejoran la sociedad en su conjunto.

Y en relación a la profesionalización docente, se apunta que debe ser crítica y basada en la investigación educativa (I13), un aspecto unido a la finalidad de nuestro trabajo.

Ante la cuestión de si se discutían o consensuaban o quién decidía los contenidos de la asignatura de música en los distintos niveles educativos, el profesorado en general argumentaba, como en el caso de I2: “Los contenidos de la asignatura que imparto han sido previamente establecidos y, si bien se han discutido con el estudiantado, éste no ha tenido espacio para la toma de decisiones en este marco.”. No obstante muchos de ellos y ellas se sentían obligados a mostrarse más tolerantes en este aspecto y a negociar con el estudiantado algunos de los aspectos que dichos contenidos estaban establecidos por la ley. Como afirma I5: “A veces se les da la opción de hacer propuestas (...) Siempre estoy abierto a incorporar cosas nuevas cuando tengan alguna garantía de éxito”.

En general aunque los contenidos bien establecidos por Decreto Ley y los Decretos de las administraciones autonómicas, la gran mayoría del profesorado se muestra abierto a que el estudiantado pueda aportar nuevos puntos de vista y pueda participar en el diseño de la asignatura de música. Como manifiesta I8: “Suelen ser elegidos por la profesora pero están abiertos a cambios según las aportaciones que el estudiantado quiera hacer”.

Las administraciones educativas tendrían que favorecer que fueran los protagonistas de la educación (estudiantado y profesorado) los que determinaran los contenidos en función de sus necesidades y de su contexto social y cultural, para que les ayudase a comprender mejor su realidad cotidiana a través de la música.

Un aspecto muy interesante que se visibiliza es el de la dominación y/o violencia cultural, según la manera en que se trabaje, I2 destaca: “La inclusión de ciertas músicas podría llegar a convertirse en un discurso de dominación o violencia cultural, si se realiza desde determinados parámetros. Existen grupos sociales que prefieren ocultar su identidad musical

cuando están en compañía de otros colectivos sociales”. Es decir aparece la necesidad de respeto hacia las subculturas de origen del estudiantado, que se concreta en opiniones con la de I11 que destaca la necesidad de favorecer la inclusión de músicas de origen distinto “para favorecer el respeto y la valoración de todas las culturas”. Este trabajo como señala I12, proporciona una “experiencia musical más profunda”.

La música que se trabaja en las aulas debe estar directamente conectada con la música que el estudiantado escucha cotidianamente. La enseñanza musical debe ir dirigida a que este estudiantado sea capaz de adquirir un criterio crítico sobre lo que escucha, para poder valorar si lo que está escuchando es una música que le puede ayudar a transformarse como ser humano, a la vez que adquiera unos valores basados en la solidaridad, respeto e igualdad, o por el contrario es una música que lo único que persigue es ser consumida y en la que no existe un valor educativo que pueda ayudar a conseguir mejorar la sociedad en la que vivimos. Como afirma Regelski (2009):

La ‘música de la escuela’ y lo que para los alumnos es la ‘música real’ se sitúan a una distancia considerable. Este alejamiento suele ser la causa de desprecio sin más de la ‘música de la escuela’, o de una aceptación reticente de que puede tener valor para algunos, pero no para ellos personalmente. Esto sólo basta para determinar en gran medida la actitud ante la educación musical de esas personas cuando ya son adultas, padres, dirigentes políticos o educativos, o contribuyentes. (p. 31)

2. Metodología

En relación a la metodología los datos obtenidos eran esenciales porque el análisis de estas acciones educativas nos llevaban a comprender mejor como se cristalizaban los aspectos curriculares en el aula; de qué manera el profesorado aplicaba los contenidos para poder alcanzar los objetivos que se proponía. Evidentemente queríamos saber si estas acciones

educativas eran llevadas a cabo exclusivamente por el profesorado o por el contrario había una participación directa por parte del estudiantado.

Nos encontramos con varios planteamientos, unos evidentemente exclusores como hemos visto en los anteriores apartados, y otros transformadores.

Dentro de los que consideramos exclusores, porque el profesorado no tiene en cuenta la voz del estudiantado, planteamientos metodológicos unidos al sistema tradicional de enseñanza, como es el caso de I8: “Lo decido yo, basándome en el currículum.”

Otras respuestas muestran que este tipo de acciones son determinadas por el departamento correspondiente sin tener en cuenta la voz del estudiantado: “La organización de la asignatura parte del diálogo entre los docentes del área de conocimiento que imparte la asignatura”. (I2)

Otro posicionamiento puramente tradicional, es aquel en el que el profesorado tiene como eje de sus acciones educativas y actividades son realizadas de acuerdo con lo que dictan las editoriales a través de los libros de texto.

Debemos afirmar que la manifestaciones exclusoras son minoritarias en relación a las transformadoras.

Por otra parte, tenemos opiniones y declaraciones en la línea de actos educativos transformadores, en los que el profesorado tiene en cuenta la voz del estudiantado como manifiesta I1: “La metodología se adapta a cada alumno a cada caso y a cada momento”.

También existen otras opciones igualmente transformadoras en las que vemos que el profesorado es uno más en el proceso de aprendizaje como defiende I6: “Dinámicas que fomenten la autonomía del estudiantado (...) soy yo mismo el primero que aprende de cada alumno y su proceso formativo”.

Hay otras posiciones en las que el profesorado deja que sea el propio estudiantado el que decida que recursos educativos prefiere utilizar, como es el caso de I8: “Los recursos cuya finalidad es trabajar conceptos, son explicados al estudiantado y, deciden si quieren trabajar de esta manera o prefieren métodos más tradicionales”. O (I7) que favorece comparar ediciones de la misma partitura o utiliza grabaciones audiovisuales del repertorio que se trabaja.

De todas las respuestas vemos que existe un verdadero interés por parte del profesorado en que el estudiantado se involucre en su proceso de aprendizaje, más allá de querer imponer su criterio como profesor-a. Queda claro que el profesorado es consciente que si el estudiantado se implica en su educación, conseguirán mejores resultados educativos que si por el contrario se les impone unas actividades en las que no se siente partícipes. También vemos que entre el profesorado existe una preocupación por el significado que la educación musical tiene dentro de todo el proceso educativo, para ello cuando programan sus asignatura tiene en cuenta como pueden hacer que la música esté conectada con otras disciplinas y como estas disciplinas pueden ayudar a que el estudiantado mejore su aprendizaje musical, así como la música puede hacer que el estudiantado entienda mejor otras áreas de conocimiento. Como manifiesta I9:

“Los recursos también son consensuados con los discentes al inicio del curso, de forma que ésta conlleve una metodología, que beneficie a todos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (...) La música no es una disciplina aislada, por lo que al estudiarla, debemos hacer hincapié en conocimientos implícitos y explícitos de otras materias, es una forma de entender la música más allá de nuestra área de conocimiento, activando así diversos procesos metacognitivos necesarios para el aprendizaje significativo.”

3. Profesorado

En la categoría de profesorado queríamos averiguar cuál había sido la formación inicial y continúa didáctica y pedagógica que este colectivo había recibido en su formación académica y luego a lo largo de su vida docente.

La relación e interacción del colectivo, tiene también era importante para poder saber si existe una intensa colaboración entre el profesorado de música o por el contrario si esta es esporádica o inexistente. Consideramos que el intercambio de experiencias entre el profesorado es de suma importancia para el desarrollo de la enseñanza musical en los distintos niveles educativos.

Otro aspecto fundamental era conocer el tipo de interacción educativa, que existía entre el profesorado y el propio estudiantado, en caso de existir a la hora de realizar las actividades musicales en clase y en otros contextos.

a) Formación inicial y continua del profesorado.

En las respuesta del profesorado es evidente que la formación didáctica y pedagógica inicial ha sido muy escasa y de baja calidad.

La respuesta por parte de este profesorado son bastante descriptivas de la situación vivida por ellos y ellas. Como nos cuenta I3: “Únicamente aparecía como asignatura *Pedagogía Especializada*, que consistía en que a final de curso el profesor te aprobaba sin haber recibido ninguna clase.” En la misma línea tenemos lo que manifiesta I4: “La enseñanza que recibíamos en aquella asignatura [pedagogía musical] en mi caso fue muy pobre, reduciéndose a aprenderse de memoria y exactamente igual lo dictaba la profesora.”

Incluso en los casos con una doble titulación la carencia de formación se hace patente, como destaca I11: “tengo estudios tanto de conservatorio como de magisterio;

sin embargo, en ambos ámbitos el enfoque didáctico y metodológico fue bastante deficitario”

Sin embargo en la formación permanente vemos que el profesorado se ha preocupado, a través de cursos ofrecidos por la administración y otros de formación externa, por mejorar su conocimiento pedagógico y didáctico que en la formación inicial no habían recibido. También aducen a su experiencia en las aulas como medio para su mejora pedagógica y didáctica, en esta línea nos cuenta I3: “Los he ido adquiriendo [conocimientos pedagógicos] directamente a través de la propia experiencia docente ya en el mundo laboral”. Y también a través del autoaprendizaje, como destaca (I11) y también I8: “He tenido que buscar recursos por mi cuenta, en libros, internet.”

Sobre todo son conscientes del déficit didáctico y pedagógico de su formación inicial, por lo que la gran mayoría decide mejorar esta formación tan necesaria para poder desarrollar su trabajo con un mínimo de calidad, como manifiesta I9:

“En cada momento he buscado el aprendizaje didáctico que más se adecuaba a mis exigencias. Creo que las experiencias vividas condicionan mucho la forma que tenemos de llegar a los estudiantes, más allá de las teorías o los cursos de formación continua que podamos recibir (...) la verdadera transformación viene dado por el sumergimiento en una realidad que nos impregna y nos lleva a cambiar nuestra forma de vida y por lo tanto nuestra manera de concebir la educación.”

b) Interacción entre profesorado.

En cuanto a la interacción entre el profesorado vemos que todavía existen prejuicios a la hora de intercambiar experiencias con los/las compañeras, como expresa I1: “En raras ocasiones; comparto más y mejor en docentes fuera de mi centro (...)

todavía no tenemos verdadera conciencia de la cultura de colaboración y cooperación”. También hay profesorado al que le gustaría poder realizar este tipo de colaboraciones e intercambios, pero no tiene la oportunidad para realizarlo como nos indica I12: “No como quisiera. Muchas veces por falta de tiempo otras por falta de seguridad en los proyectos.”

Aunque la mayoría manifiestan compartir experiencias con otros compañeros y compañeras, no lo suelen realizar de manera regular, como destaca I5: “Siempre que puedo me gusta compartir lo que hago en clase y sobre todo me gusta preguntar sobre los que hacen otros profesores. Se aprende mucho de los demás.”

Por el contrario sí que hay profesores y profesoras que tienen grupos estables y que sí que realizan proyectos con otros y otras compañeras, como es el caso que nos relata I3:

“En todo momento. De hecho ahora mismo estamos inmersos en un proyecto de innovación educativa en el que ambos compañeros del departamento de música trabajamos codo con codo para aportar las experiencias de cada uno y plasmarlas en unas actividades enfocadas a la motivación del estudiante a través de la práctica interpretativa tanto dentro como fuera del aula.”

En síntesis sí que podemos afirmar que el profesorado es consciente de la importancia que tiene para la enseñanza el compartir experiencias docentes que realizan otros compañeros y compañeras, pero todavía no es algo normal ni está consolidado entre los docentes de enseñanza musical en nuestro sistema educativo. Sin embargo la mayoría ha colaborado a través de vías formales e informales, como destaca I9, o a través de redes como señala I2. Y cuando se ha hecho, la experiencia como expresa I2,

ha sido gratificante. Por tanto, es necesario generar posibilidades, acciones y situaciones de interacción.

c) Interacción entre el profesorado y el estudiantado.

A través de la pregunta que hicimos al profesorado quisimos saber cuál era el grado de interacción que existía entre éstos y el propio estudiantado: si compartían experiencias musicales conjuntas, si formaban grupos en los cuales participaban tanto profesorado como estudiantado, así como otros tipos de interacción que ellos o ellas pudieran llevar a cabo. También queríamos averiguar si el profesorado era consciente de lo que significaba, para su estudiantado, verse reflejados en su manera de plantear la educación.

Podemos afirmar que el profesorado es muy consciente de la importancia que tiene la manera de dirigirse a su estudiantado, porque consideran importante ser respetuosos y valorar el trabajo que realiza su estudiantado para que se sientan motivado y pueda creer en aquello que hace. En este caso todas las respuestas son transformadoras, y evidencia que el profesorado está inmerso en una transformación en la manera de impartir sus clases. Como nos manifiesta I8:

“Sí. Considero que juego un papel importante en la motivación que el estudiantado puede tener hacia la educación musical y hacia la música en general. La metodología utilizada, los contenidos elegidos, la proyección que la práctica educativa pueda tener hacia el contexto educativo, la forma de tratar al estudiantado, las exigencias, el trato individualizado dentro del grupo, el hacer que cada cual se sienta importante en aquello que hace, son aspectos esenciales para que pueda haber una transformación positiva y para desarrollar el gusto por la música.”

La interacción entre profesorado y estudiantado se plasma en la participación de los profesores y profesoras en las actuaciones musicales junto con su estudiantado, desde un plano de horizontalidad, como evidencia I2: “En mi aula de música, profesorado y estudiantado tocan desde una relación horizontal”.

También es interesante lo que nos relata I3: “Cuando un profesor no dirige, se ubica con el grupo y toca con ellos, además de que algunos profesores de otras asignaturas que tienen algunos estudios musicales también se han sumado a tocar junto a los alumnos.”. Vemos que con este tipo de actividades, en las que existe una participación conjunta entre profesorado y estudiantado, los resultados son extraordinarios, ya que el estudiantado se siente parte importante del proceso de interpretación y creación musical. En esta línea I4 nos manifiesta: “Es importantísimo (...) participar con ellos [*estudiantado*] (...) y que sientan que eres parte de ellos.”

Podemos afirmar la importancia que tiene que el profesorado interactúe con el estudiantado desde un plano horizontal. Como destaca I9 al hablar de las relaciones de poder: “cuando se deja de lado el mundo de la función (profesor, estudiante, etc.) las relaciones pasan a un plano totalmente distinto”.

También es importante que el profesorado sepa que el estudiantado se ve reflejado en él y que es fundamental que su actitud sea de respeto, igualdad y solidaridad. Como destaca I8: “La proyección que la práctica educativa puede tener hacia el contexto educativo, la forma de tratar al estudiantado, las exigencias, el trato individualizado dentro del grupo, el hacer que cada cual se sienta importante en aquello que hace, son aspectos esenciales para que pueda haber una transformación positiva y para desarrollar el gusto por la música.”

Y como evidencia I5: “Si el profesor ama su trabajo y es capaz de transmitir su ilusión por enseñar en un ambiente adecuado el alumno es mucho más receptivo y predispuesto al esfuerzo que le propone el profesor.”

4. Estudiantado

Para nuestra investigación era fundamental conocer la relación e interacción que pudiera haber entre el profesorado y el estudiantado.

Nuestro interés radicaba en conocer si por parte del profesorado, como figura de poder dentro del aula, se tenía en cuenta la cultura y subculturas, el entorno del estudiantado, en la elección del tipo de música se utilizaba en el proceso de aprendizaje y el grado de participación que tenía el estudiantado en la elección de la misma.

De acuerdo con el análisis efectuado tenemos las siguientes respuestas por parte del profesorado.

a) Cultura musical

Respecto a la categoría correspondiente a la cultura musical del estudiantado, tenemos claramente dos posiciones opuestas. Por una parte, el profesorado de enseñanzas especializadas, excluye tener en cuenta la subcultura musical que el estudiantado pueda tener. Se ciñen a defender la música clásica como única vía de instrucción musical. Como nos dice I5: “En el conservatorio nos ceñimos a un estilo muy concreto, estilo clásico. Es nuestra concepción de trabajo (...) se les enseña a apreciar sobre todo el estilo clásico”. También se defiende que la enseñanza especializada obedece a una serie de cánones marcados por la tradición de los cuales no se puede prescindir con el fin de no perder una identidad de siglos que caracteriza esta enseñanza. Como destaca I6:

“No, porque pienso que en el caso del conservatorio estamos ante un corpus musical ya de por sí ciertamente universal, donde los compositores llamados ‘clásicos’ están incluidos dentro de la cultura de todos los países (...) el profesorado debería de incidir en el conocimiento por parte del estudiantado de una música “más neutra.”

El profesorado que imparte enseñanza musical en la educación general tiene más en cuenta el aspecto cultural musical del estudiantado. Están más abiertos a introducir la música de otras culturas, aunque de manera seria y no como una actividad exótica o puntual de una clase. Reivindican el derecho a que el estudiantado sea consciente de los componentes musicales de otras culturas y que se profundice en ellas de manera coherente. Como nos indica I2: “necesita ser correctamente gestionado, para que la integración de subculturas musicales pueda dar pie a una mejora en la capacitación musical del estudiantado, y también en el descubrir y reconocer la diversidad musical”.

Otro aspecto que resaltan es, que si se tiene en cuenta este aspecto cultural y el estudiantado es protagonista en las decisiones, se consigue que haya una mejor respuesta educativa y un mayor aprendizaje musical de la clase. Tal y como nos lo refleja en su opinión I4:

“Considero que si tenemos en cuenta sus gustos musicales, la enseñanza va a ser más motivadora, enriquecedora y provechosa (...) Siempre que te acerques a sus intereses y les ofrezcas música que a ellos les guste o con la que se sientan identificados.”

Es importante que exista una interacción entre el estudiantado para abordar este tipo de actividades encaminadas a conocer su cultura musical de procedencia, así como

la importancia de facilitar espacios en los cuales el estudiantado pueda vivir sus propias experiencias con libertad. Como nos explica I8:

“El estudiantado puede compartir sus aficiones y gustos musicales con sus compañeros y compañeras. En el aula lo hacemos. Diferentes grupos de diferentes estilos preparan sesiones para explicar cómo hacen su música. Nos enseñan cómo crean bases, como rapean, el manejo del sampler, etc. También creamos espacios para que el estudiantado pueda interpretar su música: en horas de patio, en encuentros musicales con otros institutos, etc.”

Otra de las ventajas educativas que aporta la interacción entre el estudiantado a través de las distintas músicas que traen a clase, que aportan desde la diversidad, hace que entre ellos-as surja la comprensión y motivación hacia la música de otras culturas, al tiempo que supone un aprendizaje para el propio profesorado, que le ayuda a comprender mejor a su estudiantado. Como subraya I12: “Alumnos con dificultad de atención y motivación, encuentran ese centro de interés que necesitan y que después les acercará con más facilidad a otros géneros musicales (...) Para el resto de compañeros, para el maestro/a es enriquecedor.”

Es evidente que el hecho de tener en cuenta la cultura musical que el estudiantado trae en su mochila de vida, hay que incluirla en el aula de música, porque hará más creíble la enseñanza de la música, convirtiéndola en algo vivo y cercano al ámbito social del estudiantado. Para terminar y como nos afirma I14: “El hecho de relacionar la enseñanza de la música con el mundo del estudiantado influye positivamente en su rendimiento académico y en su autoestima.

Como hemos podido ver el profesorado en su mayoría consideran que hay que dar voz al estudiantado, a través de la introducción de la cultura musical de la calle y el

ámbito social en el que ellos y ellas se desenvuelven. Esto inevitablemente nos llevará a que la música sea entendida como un vehículo de comunicación y resolución de conflictos. El estudiantado se sentirá empoderado al ver que su música es tenida en cuenta en la escuela y valorada por el profesorado como medio de aprendizaje. Pero no es suficiente con incorporar las manifestaciones musicales del estudiantado, porque como señala I2, esto “no significa necesariamente respetar su identidad y subculturas de origen (...) necesita ser correctamente gestionado, para que la integración de subculturas musicales puedan dar pie a una mejora en la capacitación musical del estudiantado y también descubrir y reconocer la diversidad musical.”

Es decir, aparece la necesidad de un compromiso transformador, de una necesidad de respetar y visibilizar al estudiantado como destaca I7: “La voz del estudiantado no desaparece nunca mientras el profesor no se empeñe en ello”.

b) Subculturas musicales

La música que el estudiantado escucha en su entorno social, por ejemplo, a través de los medios de comunicación, es uno de los aspectos que más preocupa y más polémica suscita entre el profesorado, tal y como señala I3: “El estudiantado accede a la educación con ‘gustos musicales’ preconcebidos.”. Es algo que no se puede controlar desde la educación, porque es ajeno al sistema educativo. No obstante desde los centros educativos y en especial desde la enseñanza musical se puede analizar los pros y contras de este tipo de música.

El profesorado consciente de este problema afirma que hay que estar alerta, y denuncia el peligro que puede suponer para la enculturación del estudiantado este tipo de música que los medios de comunicación bombardean a la sociedad. Como destaca I3: “El marketing manipula de tal manera a los estudiantes que considero no son capaces de discernir realmente cuál es la auténtica realidad del entorno que les rodea.”

El profesorado, por tanto, trata de que el estudiantado sea consciente de la importancia de los contenidos musicales, para que pueda valorar en su justa medida la calidad de la música que las grandes multinacionales les tratan de imponer, paliando de esta manera el impacto negativo que la música basura les pueda crear. En esta dirección I10 comenta: “Se intenta que estos estereotipos no sean una premisa y observar cómo, independientemente del estilo musical utilizado, el contenido musical debe estar por delante del contenido social.” Es decir las estructuras musicales y las composiciones musicales deben tener un mínimo de calidad musical, debe ser producto de un trabajo basado en la coherencia y equilibrio musical. Existe infinidad de obras musicales de todos los estilos, que carecen de calidad musical, el profesorado debe ser consciente de ello y seleccionar música que tenga la suficiente calidad para trabajar en el aula.

La educación debe reaccionar ante esta invasión musical de la que estamos siendo víctimas. El profesorado aporta importantes herramientas para poder contrarrestar este fenómeno social. En esta línea vemos la importancia que tiene conocer la música que consume el estudiantado, porque a partir de ahí el profesorado puede trabajar contenidos que favorezcan la adquisición de criterios en el estudiantado para poder elegir la música de calidad que quiere escuchar en función de sus gustos personales y no los que le impone la industria del disco. La relación entre la música de su vida cotidiana y la música del entorno académico, por tanto, es importante como subraya I5:

“Si utilizamos los conocimientos musicales de la vida cotidiana del estudiantado, respetando su identidad y subcultura de origen estaremos conectando más con él y su respuesta hacia el aprendizaje será más positiva (...) debemos hacer una profunda reflexión para encontrar las conexiones más adecuadas entre los conocimientos musicales de la vida cotidiana y nuestros objetivos educativos.”

Consecuentemente hay que ayudar al estudiantado, desde la transformación que se puede producir mediante un planteamiento dialógico en las clases, ofreciéndole la posibilidad de conocer y profundizar en diferentes tipos y estilos de música porque como señala I12: “Analizar y expresar con los diferentes tipos de música, es un trabajo imprescindible para asimilar la variedad cultural y formas de nuestro entorno.” La reflexión de I7 es muy ilustrativa:

“Comentar las relaciones entre los bajos caminantes barrocos y el blues, o cómo el bajo continuo es el ancestro de la combinación de funciones realizadas por la batería y el bajo eléctrico en los grupos de rock, son aspectos fundamentales que debemos hacer pensar a nuestros alumnos para que entiendan mejor los orígenes de la música moderna actual.”

Y como destaca I2 este trabajo: “puede favorecer la concepción que un colectivo social tiene hacia una cultura o una subcultura musical”

Para acabar con este punto tenemos las observaciones de I13: “Creo que es muy enriquecedor el trabajo compartido contemplando los saberes de todos los actores.”

Como vemos la experiencia del profesorado en este aspecto es importante para corroborar la transcendencia que puede tener el conocimiento del entorno musical del estudiantado, para que a partir de este conocimiento se puedan implementar estrategias didácticas que hagan posible una deseable transformación desde una posición dialógica.

c) Participación del estudiantado en la confección de los contenidos musicales.

Otra de las subcategorías emergentes de los cuestionarios fue la correspondiente a la participación del estudiantado en la confección de los contenidos musicales que se deben abordar en su aprendizaje.

Las respuestas del profesorado fue contundente, al manifestar la necesidad de hacer partícipe al estudiantado en la confección de los contenidos. Y la necesidad de que participe incorporando su propia realidad, como señala I2: “Creo que puede recuperarse [la voz del estudiantado] y, en tal caso, puede ser verdaderamente positivo dialogar con estas voces. (...) sólo es positivo recuperar la voz del estudiantado a través de sus músicas”.

También aparece la necesidad de que las aportaciones del estudiantado se hagan teniendo en cuenta los objetivos curriculares establecidos, porque se considera que estas aportaciones enriquecerán el currículum porque harán que el estudiantado se sienta sujeto de su aprendizaje, como argumenta I3:

“Se les da la oportunidad de participar en el área, de manera que se permiten aportaciones siempre que tengan que ver con los contenidos curriculares de los cursos correspondientes. La finalidad es lograr una mayor predisposición del estudiantado hacia el estudio del área (...) Pude comprobar cómo a través de la práctica instrumental colectiva los alumnos se sentían participantes activos en el proceso de enseñanza- aprendizaje, de manera que el rendimiento era bastante más positivo que cuando realizaba una explicación teórica a modo de clase magistral de algún tema de historia de la música.”

Las interacciones son importante como comenta I7 al señalar el contagio positivo: “Las experiencias compartidas son la clave de ese éxito.” Sin embargo debemos recordar como evidencia I10 que: “debe partirse de una idea de respeto social y musical y sólo a partir de este respeto mutuo, todas las voces distintas del estudiantado tendrán cabida en esta idea.”

En síntesis podemos afirmar, que el estudiantado es el sujeto de la educación y no el objeto, por eso es importante, como hemos podido comprobar de manera mayoritaria

a través de las opiniones del profesorado, que a la hora de programar la enseñanza musical en los respectivos centros educativos tanto los de educación general como los de educación especializada, hay que tener en cuenta la cultura del estudiantado, la importancia de la música que escucha habitualmente en sus círculos sociales y familiares y, lo más importante de todo, el que se sienta partícipe de su propio aprendizaje a través de la toma de decisiones de manera conjunta y dialogada, con sus iguales y el profesorado.

5. Género

Lamentablemente en las respuestas obtenidas en los cuestionarios vemos que el profesorado participante muestra claramente que existe discriminación por razones de sexo en el mundo musical y educativo, como manifiesta I2: “Existen infinidad de situaciones, espacios o atribuciones musicales en los que el género supone un elemento extra-musical que influye en el resultado musical holístico”. Vemos que las respuestas exclusoras son bastante definitorias de la situación.

En cuanto a las respuestas dadas por el profesorado, apuntan mayoritariamente que, en el campo musical, donde la mujer ha sido invisibilizada más claramente es en la dirección de orquesta y la composición, como argumenta I6: “Ha existido una gran discriminación, siendo prácticamente inexistentes las figuras de mujeres compositoras, durante el siglo XX (...) esta discriminación sigue latente en determinados roles como los de la dirección de orquesta.”

Hay otros campos musicales, como son los de los/las grandes intérpretes, en los que también existe un claro sesgo en cuanto al género, aunque no con tanta rotundidad como en la dirección de orquesta y la composición.

También existe una clara desventaja cuando se trata de ocupar cargos de relevancia, como es la dirección de los centros o empresas culturales, donde la mujer también se

encuentra con un techo de cristal. En esta dirección nos comenta I13: “el mercado [cultural] y los negocios todavía siguen en manos de los hombres mayoritariamente.”

En la música pop, rock, etc., también existe una clara discriminación hacia la mujer, así podemos observar que, en los grupos y bandas musicales, el porcentaje de mujeres que forman parte de éstas es minoritario, además con el agravante de que, cuando se las visibiliza siempre es bajo un prisma sexual y algunas veces denigrante. En esta dirección nos señala I6: “Especialmente el pop, donde esta discriminación [hacia la mujer] está presente no solo en las ganancias [económicas] sino hasta en los ciertamente humillantes roles e indumentarias que debe de soportar la mujer.”

Otro indicador de la importancia que tiene el tema del género en la música, es la investigación donde como nos apunta I9 que la desigualdad entre hombre y mujeres es un tema de plena actualidad en la investigación musical: “No son igualitarias, el ejemplo está en que son líneas de investigación relevantes en la actualidad.” De una parte hacia aquí existe una mayor preocupación por visibilizar la desigualdad y por implementar programas para conseguir avanzar en el igualdad en los campos en los que como hemos señalado anteriormente todavía la mujer sigue estando en desventaja frente al hombre.

Lo que nos interesaba era saber también a través de las opiniones del profesorado participante que medidas o soluciones consideraban que eran las más adecuadas para luchar contra la desigualdad. También cuántos de ellos y ellas estaban contribuyendo con su docencia a que eso fuera así.

Obtuvimos varias respuesta ligadas a la contribución a la superación de la desigualdad, en la respuesta I8 apunta:

“Favoreciendo un trato igualitario en el aula, a la hora de interpretar la música con los diferentes tipos de instrumentos; analizando desde una mirada crítica los textos de las canciones para ser conscientes del papel que se le atribuye a cada género.”

En la misma dirección tenemos la aportación de I12: “El trabajo con la música entendido como un elemento de comunicación y relación social fomenta la socialización y la igualdad entre los distintos géneros.”

En el aspecto de la desigualdad que hay en algunos campos musicales que antes hemos mencionado el profesorado se ve en la obligación de luchar para superar cuanto antes esta desigualdad. En esta línea I6 destaca:

“[Se] debería ahondar en el desarrollo de una conciencia crítica por parte del estudiantado, y esto debería comenzar desde la propia música, para ayudarle a escapar del pensamiento único inducido por las multinacionales del sector pop, y con ello, del propio papel discriminatorio que se le otorga a la mujer dentro de este sector.”

En el campo interpretativo I8 señala la línea de trabajo a realizar: “Favoreciendo un trato igualitario en el aula, a la hora de interpretar la música con los diferentes tipos de instrumentos.” Y la misma dirección I12 destaca: “Cuando hablamos de arte, en este caso la música, la sociedad logra entender con menos prejuicios que ser virtuoso/a ser un buen músico/a no depende del género”. De acuerdo con esto es importante mostrar los ejemplos de igualdad que se están dando, para que surja el fenómeno multiplicador que conlleva el visibilizar todos estos trabajos realizados por mujeres.

Las propuestas son muy claras como destaca I13:

“Sí, creo que la educación musical es una herramienta perfecta para la educación sociocultural en muchas facetas. Simplemente, un gesto a favor de la igualdad es trabajar en las aulas sin ningún tipo de prejuicio de género de tal modo que eduquemos desde la igualdad como algo normal. A partir de esto podemos ampliar

y aumentar cualquier acción educativa que haga reflexionar sobre las desigualdades existentes.

Otra estrategia la aporta I10 en relación a los referentes y modelos a trabajar en clase independientemente de su género.

Y también como manifiesta I14: “Los docentes tenemos la obligación moral de enseñar valores en nuestras aulas y uno de ellos es el concepto de igualdad entre hombres y mujeres”.

Como vemos tenemos mucho trabajo por realizar para lograr la igualdad de género. La música y todo lo que la envuelve no es ajena a esta discriminación. Sólo desde la educación en la igualdad podemos conseguir que la gran brecha que todavía existe se cierre. La educación musical como nos ha manifestado gran parte del profesorado puede contribuir a que ello sea posible.

6. Participación en acciones musicales externas al trabajo.

La solidaridad es uno de los principios del aprendizaje dialógico, en el que queríamos ver cuál era el grado de implicación que tenía el profesorado en el desarrollo de actividades encaminadas a fomentar la solidaridad a través de la música. También era importante para nuestra investigación, saber la influencia que tiene la música como generadora de interacciones subjetivas encaminadas a conseguir una mayor socialización entre las personas que participan haciendo música de manera conjunta.

En la categoría de socialización vemos como el profesorado pone en valor con sus aportaciones lo importante que es la formación musical, sea de la índole que sea. Estas favorecen la interacción entre las personas que forman este tipo de agrupaciones en este sentido I2 nos cuenta: “Como músico, he participado en infinidad de agrupaciones musicales que me han permitido socializar con un gran número de personas de muy diferentes contextos”. También interesante la experiencia que I3 comparte:

“Creamos una coral polifónica formada por profesores y alumnos (...) la convivencia entre profesores y alumnos fue positiva.” Vemos que la interrelación entre profesorado y estudiantado hace que se mejore la relación personal entre ambos colectivos, alcanzado una relación horizontal que favorece el diálogo y el compañerismo.”

En cuanto a la interdisciplinaridad, la música es un vehículo que contribuye a unificar las distintas disciplinas que existen en un centro educativo. I3 aporta un ejemplo:

“Creamos un musical -con interpretación instrumental, dramatización, diálogos y coreografías en directo (...) En otra ocasión colaboramos cinco departamentos diferentes para la realización de un musical con marionetas. El texto era de Oscar Wilde, pero la música fue compuesta originalmente para la ocasión, elaborándose marionetas, decorados, así como fabricando un teatro portátil de madera, todo ello realizado por alumnos con el apoyo de los respectivos profesores de cada departamento participante (...) cuando actuamos con música interpretada y cantada en directo por alumnos ante un público de la tercera edad por un lado y de primaria por otro, obtuvimos aplausos como respuesta.”

A todo esto hay que añadir la satisfacción, tanto del profesorado como del estudiantado, por haber brindado la oportunidad a personas con pocas posibilidades, debido a sus circunstancias sociales, de poder asistir a un concierto convencional, como es el caso de los ancianos o la labor de difusión de la música entre estudiantado de primaria como complemento a su currículum oficial.

Una de las experiencias digna de destacar, por el contexto en el que se desarrolla es la que I5 nos aporta, ligada a la música como vehículo de libertad:

“Durante un tiempo participé en la dirección de un coro en la cárcel de Picassent. Fue una experiencia extraordinaria de participación e inserción social a través de la música entre personas en una situación muy especial. Según los testimonios de los integrantes del coro esperaban con ansia cada ensayo en el que disfrutaban mucho. Su comportamiento y actitud eran extraordinarios y continuamente expresaban su agradecimiento. Los conciertos, que hacíamos cada trimestre para el resto de presos, se convertían en verdaderas fiestas de convivencia.”

Otra forma donde las actividades musicales fomentan el compañerismo y se constituyen en la piedra angular de la educación en todos sus contextos, son los programas educativos llevados a cabo gracias al trabajo en equipo de varios profesores y profesoras, como plasma la aportación de I8:

“Encuentros educativos intercentros como “Com Sona l’ESO”, donde cada año, desde el 2000, juntamos a mil estudiantes de Educación Secundaria de centros públicos para interpretar conjuntamente el programa de un concierto y en el que, año tras año hemos ido añadiendo otro tipo de actividades que permiten la relación entre profesorado y estudiantado, y conocer en primera persona todo lo que conlleva el montaje de un espectáculo de estas características.”

Un proyecto de gran alcance a nivel comunitario y que hace que la música sea puesta como instrumento de solidaridad entre profesorado y estudiantado.

En la participación en agrupaciones musicales y proyectos en, los que el trabajo en conjunto es fundamental para conseguir una verdadera transformación social, se enmarca la experiencia que aporta I9:

“He participado en bandas, orquestas y grupos de diferente índole durante algunos años, en la actualidad realizó otras formas diferentes de sociabilización a través de la

música. Las agrupaciones musicales al igual que las agrupaciones de personas son muy diversas, por lo que concibo todas ellas como enriquecedoras e inclusivas.”

Y también la experiencia que nos relata I11:

“He realizado varias experiencias interdisciplinarias en el cole y la música tiene mucho que ofrecer a las otras áreas, no solo de contenidos que también, sino de actitudes hacia el aprendizaje y hacia la escuela (...) Toda agrupación musical tiene gran importancia no solo por el resultado musical obtenido sino por el trabajo social, de respeto, compañerismo, objetivos y responsabilidades compartidas...”

Otra de las experiencias que nos ha llamado la atención, por considerarla muy importante para la transformación del hecho educativo, y que consideramos que debe ser visibilizada, es la que tiene en cuenta a las familias y otros actores sociales del entorno del centro educativo a la hora de realizar actividades musicales. Esta interacción contribuye a que la relación, entre las personas que forman parte de la comunidad educativa y otras personas de los distintos ámbitos culturales del entorno, sea enriquecedora, porque genera un intercambio entre las distintas inteligencias culturales que cada individuo aporta al grupo, siendo este hecho fundamental para abrir espacios de conocimiento que permanecerían cerrados si no fuera por esta interacción. Como comparte I12: “Suelo realizar clases con la colaboración de familiares del estudiantado , con bailarines de diferentes estilos, cantante de ópera, músicos locales de pop..., música regional y popular”.

Como destaca I2: “La escuela puede y debe ser un espacio de transformación social a través de la música o con ayuda de ella”. Y como destaca I4 esa transformación incluye la conciencia de grupo, la solidaridad. Y puede incluso lograrse desde el aprendizaje en los Conservatorios, como destaca I7: “El piano es un instrumento solitario, cuya socialización

musical se lleva a cabo en la música de cámara, en ese sentido intento aprovechar todas las oportunidades que puedo para realizar música de cámara”.

5.2.2 Grupos de discusión comunicativo.

Con el fin de poder saber en primera persona como se desarrollaba la enseñanza musical en las aulas decidimos realizar una serie de grupos de discusión comunicativos en los que el profesorado y estudiantado fuera el protagonista de su propia investigación, aportando, tanto la experiencia docente y educativa en la formación y enseñanza musical. Como destaca Gómez et al. (2006:81) es una estrategia cualitativa de recogida de información, especialmente apropiada cuando el propósito de la investigación “pretende describir y comprender las percepciones sobre una determinada situación, un programa o un acontecimiento, siendo su objetivo-meta obtener información exhaustiva sobre las necesidades, interese y preocupaciones de un determinado grupo social”. Como ya hemos señalado incidiendo en el diálogo.

Para ello propusimos la realización de tres grupos de discusión comunicativos con las personas que están involucradas actualmente en la enseñanza musical. Los grupos se configuraron de la siguiente manera:

- a) Un grupo formado por profesorado de enseñanza musical en el nivel de primaria, que a su vez imparten o han impartido enseñanza musical en escuelas de música.
- b) Un grupo formado por estudiantado que cursa o ha cursado enseñanza musical especializada tanto en nivel profesional como superior. También contábamos con la experiencia musical escolar (primaria y secundaria) que este estudiantado había tenido.
- c) Un grupo de profesorado de conservatorios, secundaria/bachillerato y universidad.

Antes de iniciar el grupo de discusión comunicativo se informó a los-as participantes los motivos que nos llevaban a realizar la investigación. Una vez expuesto nuestro argumento se planteó un guión con una serie de cuestiones relativas al tema de investigación, coherentemente con nuestro marco teórico, con el fin de que las personas participantes pudieran proponer cuestiones que considerasen importantes para el objetivo de la investigación, considerándolas como parte activa de la investigación, y con el propósito de generar conjuntamente conocimiento científico y de esta manera poder transformar la situación que estamos investigando.

Para valorar el siguiente guión de partida, que se amplía en función del diálogo que se genera, es necesario no olvidar como destacan Gómez et al. (2006):

Ante todo, las personas elegidas deben llegar a un acuerdo sobre la realización del grupo, lo que supone una reflexión previa sobre el tema y su consecuente posicionamiento o elaboración de opinión. Por otro lado, la persona investigadora es una participante más del grupo, a la vez que asume la coordinación del mismo, asegurando que el diálogo se centra en el tema de investigación y que todo el mundo participa. Evidentemente, establecer un diálogo igualitario no significa que quien investiga renuncia a su bagaje científico, sino que lo aporta y comparte en plano de igualdad. Como en el relato, se elabora un guión que, teniendo en cuenta el marco teórico y los objetivos del estudio, marca los temas a tratar, que el grupo conoce. Luego, a partir del diálogo que se entabla en el propio grupo, se establecen las interpretaciones y conclusiones que en la segunda vuelta se debaten y consensúan definitivamente. (p. 83)

<p>El tema de debate se centra en el objetivo que, para cada miembro participante, tiene la educación musical en los niveles educativos respectivos en los que imparten clase.</p>
--

- Enfoques metodológicos, pedagógicos, didácticos, etc...
- Aspectos curriculares (objetivos, contenidos, criterios de evaluación)
- Recursos didácticos, materiales, etc...
- Relación con el estudiantado y sus familias
- Formación inicial y continuada del profesorado
- El género como tema importante para una transformación social necesaria para alcanzar una igualdad entre hombres y mujeres.
- Tipo y estilos de música que se enseñan normalmente en las clases de música

Estudiantado y familia

- ¿Se tiene en cuenta al estudiantado para programar la asignatura de música?. ¿Se les consultan y discuten los contenidos, consensuándolos con ellos?.
- ¿El profesorado nos deberíamos plantear las siguientes cuestiones?
- ¿Currículos abiertos o cerrados? ¿Se inicia un diálogo con el estudiantado para conocer sus inquietudes?
- ¿Qué música escuchan fuera del aula? ¿El profesorado reflexiona sobre qué música es la que su estudiantado oye, siente y vive?
- ¿Qué les gustaría entender de la música?
- ¿Qué les motiva de la música?
- ¿Qué les preocupa del mundo, de su vida cotidiana, de su entorno? ¿Comprende el profesorado la importancia que tiene adaptar el currículum a esta realidad?
- ¿Cómo les puede ayudar a comprender el mundo a través de la música?
- ¿Es necesario crear sentido a través de la enseñanza musical?
- ¿Es importante la comunicación y el diálogo entre profesorado, estudiantado y familia para que haya consenso en la educación musical que se va a desarrollar en las que

todas las partes participen del proyecto y se sientan protagonistas? ¿Es una de las formas en las que se garantice el éxito del aprendizaje?

Formación del profesorado.

- Necesidad de una formación inicial del profesorado tanto a nivel musical como pedagógico.
- ¿Cómo está este aspecto en la actual formación del profesorado de música?
- ¿Qué formación creéis que tienen la mayoría del profesorado que estamos en la actualidad impartiendo clase en los centros de enseñanza de todos los niveles educativos?

Género

- ¿El género se aborda en la enseñanza de la música?
- ¿Existe igualdad de género en la enseñanza de la música?
- ¿Consideráis necesario incluir el género en la educación musical para formar en la igualdad y respeto al estudiantado?

Tipo o estilos de música que se enseña en las aulas de música.

- Repertorio de música culta(clásica) versus otros tipos de música llamada popular (pop, rock, reggae, ska, salsa, cumbia reggaetón, etc...) música que escucha gran parte de la sociedad.
- Introducir músicas de otras culturas.
- ¿Consideráis necesario incluir todo tipo de música como principio de conocimiento y adquisición de otros valores artísticos?

Dinámicas de clase.

- ¿Se interrelacionan el estudiantado con el profesorado a la hora de tocar y hacer

música juntos en un plano horizontal?

- ¿Qué tipo de actividades realizáis para potenciar este tipo de relación?
- Creación de grupos heterogéneos e interactivos para conseguir mejores resultados instrumentales y de conocimiento.
- ¿Se potencia la creatividad como base del aprendizaje y empoderamiento del estudiantado?

Profesorado.

- El profesorado como motor del cambio y transformación de la sociedad a través de la enseñanza de la música.
- ¿El estudiantado ve en el profesorado un modelo a seguir? ¿Qué transmitimos a nuestro estudiantado a través de las clases de música?

Se efectuaron grabaciones de todos los grupos, las cuales fueron transcritas¹. Una vez realizadas las transcripciones se procedió a su análisis para su clasificación por categorías, y subcategorías en su caso, y las dimensiones exclusoras (las que se identifican como barreras que impiden la transformación) o transformadoras (las que permiten superarlas) de acuerdo con Gómez et al. (2006, p. 95). Para ellos se confeccionaron unas tablas (como la que vemos más abajo) en las que se recogían la información correspondiente a cada grupo de discusión.

CATEGORÍAS	Dimensiones Excluseras	Dimensiones Transformadoras

¹ Algunas de las personas del grupo de discusión utilizaron el valenciano como lengua vehicular. Se procedió a

Una vez realizada la clasificación se procedió a la descripción e interpretación de la información, realizando el consiguiente informe con los resultados de dicha interpretación.

5.2.2.1 Profesorado Universidad, Enseñanza Secundaria y Conservatorios.

El grupo de discusión comunicativo estaba formado por cinco personas, una mujer y cuatro hombres, pertenecientes a los niveles educativos de Enseñanza Secundaria/Bachillerato, Universidad y Conservatorios, cuyas edades están comprendidas entre los 30 y 50 años, más la persona investigadora.

5.2.2.1.1 Clasificación de los actos comunicativos

En la información ofrecida por la clasificación de las dimensiones exclusoras y transformadoras que emergen de los grupos de discusión comunicativos aparece codificado el/la informante, al que se le asigna un indicador de código I, con el que se identifica con un número distinto a cada persona.

La información ofrecida por la clasificación de las dimensiones exclusoras y transformadoras, que emergen de los cuestionarios, se organiza de la siguiente manera, una vez realizado el vaciado de la información.

Categorías	Dimensiones	
	Exclusoras	Transformadoras
Enseñanza Musical		
Orientación Profesional Estudiantado		
Perfil musical del estudiantado		
Perfil musical del profesorado		
Formación Profesorado		

Currículum		
Metodología		
Interacción		
Innovación Educativa		
Abandono escolar en los conservatorios		
Música, cultura y sociedad		
Influencia mediática en la formación de estereotipos en la música		
El género en la educación musical		
Discriminación, racismo, religión, opción sexual		
Otras músicas (cultura popular)		

La clasificación de la información realizada, del grupo de discusión del Profesorado de Enseñanza Secundaria/Bachillerato, Universidad y Conservatorios, es la que, a continuación, incluimos.

Categorías		Dimensiones			
		Exclusora		Transformadora	
Enseñanza musical	Objetivo	(I3)	“No aquí [Universidad] no vamos a formar músicos.”	(I1)	“Yo si tengo que hablar del objetivo que yo pretendo para la enseñanza musical en secundaria, digamos que uno

				<p>de los objetivos generales sería la formación integral de la persona. Considero que las artes forman parte de nuestra vida y nosotros debemos trabajar todo lo que son los contenidos culturales y artísticos y esa es mi pretensión [...]formar personas que tengan gusto por la música y sean críticos con la música y que no se dejen engañar y que cuando van a un concierto sepan lo que están escuchando y sepan apreciar. Para mí la pasa por lo que son los contenidos culturales y artísticos. Ese sería el objetivo general.”</p>
				<p>(12) “Yo añadiría [formación integral de la persona] que desde un punto de vista lo más práctico posible.”</p>
				<p>(13) [En la Universidad]Vamos a educar a través de la música. La música como una herramienta para algo, para sacar de ti ciertos aspectos, valores humanos,</p>

					éticos, etc.
		(15)	“en los conservatorios aunque la enseñanza estaba más enfocada al instrumento, es más técnica que en secundaria. Pero creo que deberíamos dar una visión más integral de la música y que no sólo es tocar el instrumento, la música es mucho más que eso.”	(15)	“Yo pienso que en el conservatorio los objetivos deberían estar más cerca de lo que se estaba diciendo de un formación integral que de exclusivamente hacer músicos. Porque ser músico yo creo que tiene que ser algo más que tocar un instrumento. Eso no quiere decir que la idiosincrasia de la enseñanza tenga que ser algo más técnica que en secundaria o primaria. Pero yo creo que debemos estar más cerca de relacionar la música en todo [...]Antes la carrera era más corta, se podía hacer a diferentes edades. La concepción del músico era diferente y había más músicos que ahora. No digo que estuvieran mejor preparados. Pero eran diferente, por lo que yo creo que se debería de enfocar la educación de los conservatorios en que el alumno que sale de aquí no pensara sólo en tocar, sino en otras

				alternativas, porque si cada vez que uno no da un nivel de instrumento para tocar en una orquesta, ese están condenándolo al fracaso. Porque si todo se concreta en que tiene que ser instrumentista y no le damos una formación más general, por lo menos que haya escuchado todo tipo de música posible.”
	(I3)	“Las universidades ofertan una oferta que está supeditada a que tenga viabilidad económica, como la Berklee, pero sobre todo está hecha no por la viabilidad, pero sobre todo está hecha por la persona que quiere meter a sus amiguitos, que quiere hacer un master no porque haya una necesidad social sino porque una necesidad de ego personal mía de ponerte a ti, entonces aquí se crea un sistema perverso. El sistema educativo está pervertido. Las universidades están pervertidas en su totalidad y los conservatorios también. Un sistema totalmente perverso. Es como una especie de bucle.”		
	(I3)	“Yo creía que eran los conservatorios peros la		

			<p>universidades son iguales. Se van creando nichos de personas. Porque al fin o al cabo España está constituida por personas, que si nos gustan o no, tiene sus intereses y tiene su manera de ser y una manera de ver la vida y prima por encima del bien general y es más bien por intereses particulares y eso se ve en el sistema, porque sería inviable que por ejemplo existiesen tantas posibilidades si no hubiese mercado clásico. Si yo estoy formando un oboísta que va a tocar, yo necesito tener ofertas de trabajo, yo necesito una revista de las orquestas donde esa persona pueda hacer pruebas de orquesta. Yo no puedo formar a una persona durante quince años de su vida tocando el clarinete y luego decirle que va a estar de profesor de música en la escuela de su pueblo, o porque eso o da clase y se hace una oposición, que nunca sabe cuál es el temario, ni lo han preparado para eso ni nada. Está pervertido el sistema y hace falta alguien que pegue un golpe en la mesa y que haga una estructura y que lo haga bien y no por interés mío, sino por interés de una sociedad que demanda unos instrumentistas.”</p>	
--	--	--	---	--

	Concepto de músico	(I5)	“La idiosincrasia del profesorado de la Comunidad Valenciana, de donde parte el profesorado, que es lo que le han enseñado donde estudiaba en las bandas, conservatorios y claro, eso lo transmite haya donde está. En la banda te han enseñado que lo más importante es tocar el instrumento.”		
		(I3)	“A mí me gustaría decir sólo dos cosas, ya que estamos en la comunidad valenciana. Una de las cosas que a mí me molesta mucho, cuando yo era más pequeñito, era el hecho de que todo el mundo era músico por tocar en una banda, ¿no?, y era músico amateur, pero se le dice músico, claro el concepto de músico desde el punto de la comunidad de aprendizaje, yo no digo que hay gente que puede tocar el clarinete por afición pues es músico, pues no, porque yo me automedico o le digo a mi pareja tómate un frenadol, por eso yo no soy músico. Para mí el concepto ese queda un poco difuminado y desprestigia un poco a la versión del músico. Pero yo creo que eso es una de las cosas que también en el ámbito educativo también se debería de hacer hincapié para que la profesión también subiera de...”		

		(I2)	“No, no. Y yo digo a ver...y los chavales se me rebotan pero en plan agresivo, o sea agresivo en mi manera de entender, no entendéis que incluso...les explico el ejemplo: un profesional, o sea uno que acabe los estudios, que por aquí, que yo le conozco, que por aquí le entra la titulitis, que por aquí le entra lo que hace y por aquí le sale, porque él va y cobra y es su trabajo y cual, o cuando toca y no siente lo que está haciendo, no es músico, será un buen instrumentista pero no llega a ser un buen músico”		
		(I3)	“Para mí un músico es el que se gana la vida con la música, ya independientemente que sea bueno o malo.”		
Orientación Profesional estudiantado		(I3)	“Yo estaba dando clases en Gran Canaria y el objetivo al final era que los niños...adolescentes pudieran hacer la prueba al superior, quiero decir, que hayan cogido un nivel técnico y musical para que ellos pudieran hacer la prueba al superior y luego acabar lo cuatro años de superior y ahí ya se apañarían ellos, pero la idea es que adquirieran un nivel técnico en el instrumento. De hecho es que se incide mucho en la técnica y no en el	(I3)	“La solución está en invertir en los conservatorios y crear a los mejores y que los profesores fueran internacionales y abrir la cúpula y dejar las oposiciones y hacer un montón de cambios que nadie se atreve a hacer, pero que se necesita para que los que se estudian tengan profesores de todas las nacionalidades, como hay en

			aspecto musical.”		Alemania, y que hayan orquestas potentes. Lo que tú no puedes es crear sitios obsoletos de niños, sabes, como escuelas guarderías, que se llaman escuelas superiores de música y luego crear orquesta con bastante toping, con fuertes presupuestos con gente de fuera, porque eso no casa.”
		(I3)	“El superior (conservatorio) tiene otro [problema], desde mi punto de vista, es formar músicos para nunca tocar. Quiero decir, la mayoría de músicos...eso ya se ha hablado mucho, creo que es uno de los problemas que existe. Cuatro años de especialización, ocho o diez horas diarias delante del instrumento, para luego jamás volver a hacer eso. Entonces ahí hay un problema. Bueno eso pasa en otras carreras...”		
		(I4)	“No nos engañemos, tu mira los porcentajes de gente que está trabajando, y al final resulta que los conservatorios superiores están haciendo: el bueno que toca (instrumentista), el que toca lo justito (pedagogía). Pero es que hasta incluso lo tienen		

			ellos muy claro, a los profesores me estoy refiriendo. No es que digamos que es un vicio adquirido de los alumnos.”		
		(I5)	“El instrumento es el súmmum. Es como la Santísima Trinidad que está ahí colgado y eso es el...como diría yo...el ídolo.”		
		(I4)	“Pero ahora te pones a analizar las salidas laborales actuales y resulta que justamente las salidas laborales...Y después hay una cuestión de la ley de la oferta y demanda. Los masters pagados muy generosamente, vale, al final resulta que el master que está arrasando y más gente se está metiendo y encima hasta incluso está teniendo a nivel de salida y todo eso, es el master en gestión musical. Pues lo están haciendo universidades que no tienen nada de música y lo están haciendo y están soplando una cantidad de miles de euros y lo están haciendo, y resulta que los conservatorios superiores...Después la cuestión de sonorización, técnicos de sonido y todo eso. Al final resulta que tiene mucha más salida una persona que directamente, no sé cómo decírtelo, a nivel de como tu decías de ópera de pueblo, la persona que		

			tiene que gestionar toda la cuestión de...no sé cómo decirlo...la persona [realizador-a] que está en el megáfono y tiene que coordinar todo el..."		
		(I3)	“Mucha gente, que vosotros también conocéis muy bien, que muchos profesionales que son muy buenos, y que a pesar de que existe una formación reglada y no reglada valenciana muy densa de bandas de música, orquestas, hay mucha gente muy, muy buena que se tiene que ir fuera. Y que está fuera. Y yo no digo que se quede, pero sí da una sensación de que se crea mucha alusión a la música amateur y mucho instituto valenciano de la música y tal pero sí que realmente te puedo decir con nombres y apellidos que se tiene que ir porque no tiene trabajo. Y eso ahí hay una ...”		
		(I5)	“Si en el momento en que se forma la orquesta (de la ópera de la ciudad de la artes de Valencia) el encargado de confeccionar la orquesta es este señor [el director de la orquesta], y mete a americanos, ingleses y rusos, automáticamente tú te estás cargando a los de aquí [músicos-as valencianos-as]. La culpa no está en los centros de formación musical.”		

<p>Perfil musical del estudiantado</p>		<p>(I4) “Muchas veces con otros tipos de instrumentos la persona que va, va con una idea más vocacional. Generalmente sin un niño quiere hacer violín es porque ya había ido estudiando el violín. Sin embargo el problema del piano es que es un instrumento que queda muy bien socialmente y después el problema que hay es que cuando de verdad tiene que empezar a estudiar, porque llega un momento complicado, es cuando tú te das cuenta que después vocacionalmente no todo el mundo sabe dónde se ha metido. Claro ahí es donde entramos en el momento que a mí me parece interesante lo de la división esta, porque yo también lo pienso, y muchas veces no están muy claros los objetivos. También es verdad que mucha gente viene al conservatorio, en realidad deberían pensar más en ir a una escuela de música, en sentido de que los criterios tienen, hasta incluso estoy hablando de niños de diez y doce años. Criterio que, muchas veces sus madres quieren que vengan a un conservatorio... son más un criterio de escuela de música que de un conservatorio. Y es ahí donde te acabas encontrando con un perfil un poco, no sé cómo decirlo políticamente</p>	<p>(I4) “Yo es que encima creo que es más, no sé cómo decirlo, que a lo mejor es más fácil que alguien haya escuchado la 9ª de Beethoven, una persona que no estudiado música y que de pronto tiene un buen profesor de secundaria”</p>
---	--	---	---

			correcto, “pijo o pija”, y después su madre resulta que te dice que no puede estudiar porque aparte tiene hípica, etc. Y por supuesto también es muy importante socialmente. Entonces eso es una parte, digamos muy complicada, en el sentido de que me ha parecido interesante que...pienso que mucha gente pienso que debería estar más pensando en ir a una escuela de música que a un conservatorio y así dejaría plazas libres para otra gente que sí quiere estudiar en un conservatorio.”	
		(I5)	“Nadie escucha música ni relaciona esta con lo que están estudiando. Hacen las asignaturas por obligación. Lo hacen porque tú se lo estás imponiendo, no porque haya en él una disposición o motivación, y no ven que la música está relacionada con el ser humano, así como las otras vertientes artísticas.”	
		(I3)	“Yo creo que eso es muchas veces el punto de partida de los estudiantes. Ahora en los grados de primaria e infantil, ¡puf! Es que tu vienes de la parte de primaria, tú ya presupones que en el primer trimestre que han dado fundamentos con toda la secundaria y primaria, infantil, que	

			han oído música, que ya tienen unos conocimientos. Tú les hablas, y todas las palabras les suenan a chino. Entonces claro tú presupones que cuando vienen al conservatorio ya han escuchado música...porque lo han hecho en la enseñanza obligatoria y sus padres son melómanos, porque sinó yo no llevo a mi hijo al conservatorio. Porque para decir que ha estudiado piano. Porque yo, si creo en la música y tengo una costumbre el niño escucha de todo y a todas horas, entonces lo llevo al conservatorio para compartir ese gusto conmigo. Si no es así...claro...tú te tienes que dedicar a no sólo enseñarle el repertorio del instrumento, sino también el repertorio general.”		
		(I4)	“Una persona que está estudiando piano en el conservatorio, [su profesor-a no le hace escuchar la 9ª sinfonía de Beethoven]porque en la 9ª no hay piano y el profesor de piano es muy ortodoxo y le va hacer escucha Liszt, Chopin, etc. No va a saber mucho más allá.”		
		(I1)	“Al conservatorio vienen niños que no tienen la intención de ser músicos, pero son los padres los que están ahí queriendo que...creo que lo de la	(I1)	“Una persona puede ir a una escuela de música como tú has dicho bien por afición y la escuela de

			“titulitis” aún estamos sufriendolo y pienso que mucha gente todavía viene con ese objetivo. Si el conservatorio no le proporcionase un título, seguramente iría a una escuela de música.”		música le va diseñando lo que sería el camino a seguir porque le interesa tal cosa o tal tipo de música, pero la escuela de música también se tiene que abrir a ir filtrando futuros músicos que después puedan ir al conservatorio.”
Perfil musical del profesorado		(I1)	“Todos conocemos a muchísima gente que después de tantos años de esfuerzo, el instrumento lo han colgado en casa y ya no lo han vuelto a tocar nunca más. Gente que está dando clases en secundaria, cuando lo que no querían era dar clases en secundaria [...] Docentes frustrados que frustran a los chavales porque ellos son frustrados”		
		(I4)	“Esta el profe de flauta fracasado. Eso no sé dónde lo leí, en un artículo que decía: “En secundaria está el flautista fracasado, el musicólogo fracasado...”		
		(I1)	“Los profesores que más hablan y consensuan son los de infantil, porque trabajan por proyectos y como trabajan por proyectos todos están obligados a trabajar conjuntamente y a medida que van pasando las etapas educativas cada vez se van haciendo más capillas, con lo cual		

			a los alumnos los mareamos más, porque cada profesor le está dando una cosa y entonces los alumnos tienen que ir pillándonos. Esto así no es posible. Falta interrelación.		
		(I3)	<p>“Otra cosa muy importante es la concepción educativa que tiene el claustro de profesores. En otros países se pide, y aquí ya se está pidiendo la filosofía, que entiendes por educación, por educación musical, porque si tú no piensas lo mismo que yo, ya es heterogéneo.</p> <p>Compartimos cosas, otras no, pero tiene que haber un consenso. Hay claustros que son ciento nueve profesores y cada uno entiende una cosa. Eso es un desastre. En España en general es un desastre.”</p>		
Formación Profesorado		(I5)	“Mis primeros alumnos tuvieron que sufrir mi inexperiencia. Y esto no debería de ser así. Yo a estos alumnos no les pude enseñar lo que ahora yo sé.”	(I1)	“Cada uno hemos hecho una formación pedagógica que la hemos elegido nosotros, que hemos tenido que ir a trabajar en esta persona o esta otra, que no nos hemos quedado quietos viviendo de lo que nos habían enseñando, porque sino....”
		(I5)	“A nosotros como profesores de	(I5)	“Yo me he hecho profesor dando

			conservatorio no nos pidieron en ningún lugar una formación pedagógica, como el famoso CAP, nosotros no podíamos entrar.”		clase. Bueno he aprendido a dar clase dando clase. Yo a priori no sabía dar clase.”
		(I2)	“El tema del profesorado quemado ocurre más en la obligatoria que en los conservatorios. Vale ¿Cómo se llama?...si, si tiene un nombre (burnout), lo que pasa es que ahora no me acuerdo. Bueno entonces entiendo...yo he pasado por una etapa y lo pasé mal, porque tienes unos chavales...claro tienes treinta, antes no teníamos treinta, teníamos veinte o menos...y claro ellos van a buscarte las debilidades, a ver si te puedo sacar de quicio y tal y estas cosas y tú tienes que evolucionar porque tú no tienes un alumno sólo”	(I5)	“La formación inicial debería ser general y luego ya particular a cada nivel. Pero general en el sentido de que hubiéramos también realizado una especie de CAP.”
				(I3)	“Yo quería comentar dos cuestiones, la primera la formación de maestros, [...] lo que a mí me llama mucho la atención es el filtro que se hace, ya no para acceder a los estudios de maestros, secundaria o conservatorios, sino para acceder a los conservatorios y de alguna manera

				<p>detectar los perfiles que uno quiere que posteriormente estén para que uno no se pase diez años estudiando y no le sirvan para mucho. Esto en otros países, como Finlandia se hace. Y buscar principalmente la motivación, no sé cómo, pero de alguna manera buscar el profesor que tenga vocación, porque eso ya te da una seguridad independientemente si es funcionario, si cobra, si hay sexenios o si hay “leches en vinagre”, le da igual, sabes que son personas que les gusta lo que hacen y están comprometidas con su trabajo y ya con eso te garantizan una cierta calidad en la educación.”</p>
				<p>(11) “En la universidad [de Canadá] se forman profesorado especializado en las cuatro artes, para impartir clases en primaria y secundaria, es otro mundo, pero es el mundo de la educación, es la formación</p>

				(11)	“Lo que estamos haciendo nosotros aquí [grupo de discusión], creo que deberíamos hacerlo más veces y que se creen momentos para que todo el profesorado que impartimos música podamos interactuar entre nosotros y hablar y consensuar.”
Currículum				(13)	“Pero creo que los nuevos estándares musicales reflejan muy bien el papel de la música en la educación obligatoria. Hablan, por ejemplo de seis aspectos fundamentales que son: escuchar, luego si no escuchas no puedes reproducir, eso es uno de los aspectos que une la música con el lenguaje, primero escucho luego reproduzco, después sería cantar, el instrumento más natural, luego sería tocar un instrumento, luego sería dirigir (simplemente tener capacidad de liderazgo) luego sería componer o improvisar.”
				(15)	“Antes era todo más libre. Dentro

					del currículum tú podías hacer asignaturas libres conjuntamente con asignaturas oficiales. Podrías matricularte de lo que quieras en función de tu disponibilidad.”
				(I5)	“Si tú tienes que formar integralmente a una persona, tienes que pasar de los contenidos que la ley te marca, porque si te ciñes a lo que marca los currículos no puedes hacer lo que es la formación integral.”
				(I1)	“En el Currículum están marcados los objetivos y hasta el currículum me marca los contenidos, pero ojo, no me marca los procedimientos para llegar a trabajar contenidos que puedan conseguir alcanzar los objetivos, estos procedimientos me los tengo que buscar yo [...] creo que primero tienes delante un estudiantado que es de una clase u otra, ellos mismos son diferentes de un día a otro, porque un día llueve y te vienen de una

				<p>manera y otro día te viene de otra. ¿En los alumnos se consensua? Tú al principio de curso les dices que es lo que vas a trabajar durante el curso, pero después intentas trabajar todos lo tipo de procedimientos que hay. Intentas trabajar desde lo vocal, instrumental, corporal, desde el trabajo en grupo, pero después contemplas las diversidad que hay en el aula. Por tanto tienes alumnos, yo por ejemplo tengo alumnos de...música de Hispanoamérica de países latinoamericanos que no han hecho música nunca en la vida o tienes alumnos de conservatorio y esos son los dos extremos y después en el medio tienes alumnos que han cursado música en primaria, etc. Entonces tú te tienes que ir adaptando. Es muy importante que tú tengas recursos para poder trabajar y ahí vendría la metodología. Utilizar metodologías que</p>
--	--	--	--	--

					hagan que unos a otros se puedan ayudar [...] Yo soy una profesora que no me preocupa si estoy cumpliendo el currículum o no. Aunque pienso que lo estoy cumpliendo, porque desde el momento que estoy haciendo música, yo me voy a buscar los objetivos y todos me cuadran, es que los tengo todos, no me hace falta estar ahí, mirando el currículum en cuanto a contenidos”
Metodología		(I2)	“Yo llevo unos cuantos años seguidos (impartiendo docencia), puedo contrastar un poquito con el paso de los años como has tenido que ir adaptándote, o sea...yo por ejemplo cuando llegue hace 15 años (empecé a dar clases), tenías un método de trabajo [...] Vale.. Pero hubo un momento que tuve que poner libro de texto porque los chavales tomaban la asignatura como un poco a...pitorreo, digamos, o menos seria.”	(I2)	“Pero luego llegó un curso que dije, ¡Ostras! El libro de texto se me está quedando corto. No puedes ir al libro de texto porque te faltan más cosas. Entonces al final pues hacías fichas tuyas personales [...] Y me funcionaba bien”
				(I3)	“La música relacionada con otras disciplinas no como un departamento estanco, sino como

					<p>algo que forma parte de lo que decía “El desarrollo integral del niño”.</p>
				(I3)	<p>“El sistema, por ejemplo en Alemania, es que tienen un mercado, tienen cientos de orquestas profesionales, tienen masters, pero ya están cobrando 800 euros cuando está haciendo el master y no como aquí, que se hace egoístamente todo por una persona”</p>
				(I1)	<p>“Para mí lo importante es hacer música, hacer música es lo importante. La teoría vendrá después. A partir de la práctica yo puedo conceptualizar, preguntarlos, saber qué es lo que están aprendiendo o lo que no, por su propia voz (opinión), yo no les hago exámenes a mis alumnos.”</p>
Interacción	Profesorado			(I2)	<p>“Yo soy fagotista y por eso yo sólo voy aprender música a través de... de los mejores fagotistas del mundo o de Merenciano o...vale de quien</p>

				<p>sea, y solamente voy aprender música de ahí, eso es falso, yo cuando más música he aprendido ha sido tocando cuando he ido por ahí, por ejemplo cuando estaba en bolsa de trabajo y fui al conservatorio de Alcañiz, en tres meses fue la época más fructífera musicalmente de mi vida, porque tocamos los quintetos de piano de Mozart y Beethoven, había, el jefe de estudios era un pianista extraordinario, no sé si era de Madrid, y el trompa y el tal, y vamos tocamos allí y ostras con gente que me llevaba diez años a mí. Y entonces con diez años más de experiencia de música que yo, aprendí un montón. Me sentía arropado, si yo tenía alguna duda en ningún momento me dejaban, al revés, y yo me crecí. Yo he escuchado música y aprendo música, y escuchas un violinista, porque no puedes escuchar y aprender de un violinista, de un trombón o de un</p>
--	--	--	--	---

					cantante.”
				(11)	<p>“Somos nosotros los que tenemos que ir buscando soluciones y somos nosotros los que tenemos que ir dando pasos hacia delante y eso pasa porque nosotros tenemos que hablar entre nosotros y tenemos que intentar buscar puntos de acuerdo y consensuar creo, y después lo de la formación creo que también es importante, cada uno tenemos formación diferente, pero podemos aunar conocimientos, podemos intentar buscar cosas que conexionen entre unos estamentos y otros.”</p>
				(12)	<p>“Yo soy fagotista y por eso yo sólo voy aprender música a través de... de los mejores fagotistas del mundo o de Merenciano o...vale de quien sea, y solamente voy aprender música de ahí, eso es falso, yo cuando más música he aprendido ha sido tocando cuando he ido por ahí, por ejemplo cuando estaba en bolsa de</p>

					<p>trabajo y fui al conservatorio de Alcañiz, en tres meses fue la época más fructífera musicalmente de mi vida, porque tocamos los quintetos de piano de Mozart y Beethoven, había, el jefe de estudios era un pianista extraordinario, no sé si era de Madrid, y el trompa y el tal, y vamos tocamos allí y ostras con gente que me llevaba diez años a mí. Y entonces con diez años más de experiencia de música que yo, aprendí un montón. Me sentía arropado, si yo tenía alguna duda en ningún momento me dejaban, al revés, y yo me crecí. Yo he escuchado música y aprendo música, y escuchas un violinista, porque no puedes escuchar y aprender de un violinista, de un trombón o de un cantante.”</p>
	Estudiantado	(I2)	<p>“Y tú ves que los chavales de alguna manera entre ellos, o sea, se discriminan, o sea, yo soy de aquí pero aquel es de allá y...me entiendes o no? Yo soy de esta banda el otro es de la</p>		

			otra, y estaban todos juntos y eran compañeros de instituto. O sea que habían chavales que unos iban a primero de ESO otros a 2º otros a 3º otros a 4º otros a 1º de bachillerato. O sea todos iban al mismo instituto. Se reunían en el patio, tal y cual. Pero eh, yo toco en la banda de Ribesalbes, yo en la de Onda, yo en la de Tales y yo en la de Fuentes de Ayódar. O sea entre ellos digamos, sabiendo que todos van a conservatorio, que yo toco el clarinete y tal y nos vemos por ahí.”		
	Profesora do/Estudiante	(I4)	“A mí hay una cosa que me escandaliza del mundo del conservatorio es, como teniendo un alumno te das cuenta de la cantidad de colegas que no escuchan a los alumnos [...] en piano tu puedes interactuar con el alumno increíble, y la cantidad de veces que yo me veo colegas que todavía siguen haciendo como a ti te hacía el catedrático del superior en su época en el cual no hay un diálogo”	(I1)	“Hacer que los alumnos mismos te puedan ayudar a enseñar a los que menos saben. Ellos son buenos enseñándose unos a otros. Cuando tienes a un alumno del conservatorio no utilizarlo como figura, y yo lucirme como profesora, sino hacer que enseñe a sus compañeros a otro alumno que no tiene ni idea de música. ¿Cómo lo hago?, pues haciendo grupos, parejas, de tutorización en parejas, aprovechando para hacer grupos interactivos, que tiene que pasar por

					hacer diferentes actividades en grupos heterogéneos, no homogéneos. Es ir utilizando metodologías para poder hacer eso [...]Por eso quiero decir que sí consensuar, hablar con los alumnos, consensuar los contenidos”
		(I4)	“Pero también es verdad que... no sé cómo decírtelo. Tampoco es una cuestión asamblearia, es una cuestión de liderazgo. Entonces el liderazgo es mío, en el sentido de que yo soy el profesor, en el cual yo englobo la cuestión... la cuestión de coger y decir: mira vamos hablar del concertismo porque es un evento audiovisual total. Hablamos del concertismo, empezamos por Liszt, Paganini y eso. Pero la cuestión del liderazgo no es la de un dictador... no sé cómo decirlo. El liderazgo empuja a todos hasta que llega un momento que dices: ahora vosotros.”	(I2)	“En un principio les dije ¿Os parecería bien esto, hacerlo y tal? [un proyecto de musical escénico) Es decir el primer trimestre hicimos clase normal y en el segundo y tercer trimestre hicimos todo el tema ese. Pues yo es que alucino porque yo tenía una alumna que en dos cursos, segundo y tercero de la ESO, la chica...que yo no toco, que yo tengo vergüenza...que no sé qué, que no sé cuántos, y vimos tal y cual y cual...y bueno yo cuando su padre vio por la tele, porque lo grabamos y nosotros pedimos permiso, y que su hija estaba bailando un pasodoble con otra, cuatro parejas

				<p>coordinadas el padre alucinaba pepinos. Pero si mi hija...pero porque si todos lo hacen y lo hemos combinado, y es más, no solamente es, creo yo, intentar, o sea...Eee...lo que vas a dar contenido y tal...digamos consensuados un poco con los alumnos, sino...a mí me ha ido bien por ejemplo, no consensuar sino intentar relacionar las explicaciones que les estás dando, por ejemplo, un día que quieres...no sé...la época del Renacimiento, el Barroco, tal cual cosa, intentar relacionar eso con el día a día de cada uno de ellos. “Oye en esta época, tal cual” No sé, ahora no se me ocurre nada. Por ejemplo “Que rollo ir a un concierto de música clásica”. Vale que rollo. “Jo, pero que cara la ópera...pero que dices...No, pero gastarte cien euros en ir a ver el Villarreal vs Madrid, no te parece mal. ¡Eh!...es una cosita [...]Luego haces</p>
--	--	--	--	---

				<p>unos pequeños exámenes o audiciones que haces y todo eso y yo veo que los chavales están así (con caras de atención) aunque siempre está el “toca narices”, pero a veces hasta los “toca narices” están atentos y te sueltan una pregunta y “pum” y te ponen en un compromiso ¿cómo narices a ese tío se le ha ocurrido esta pregunta? Y te ponen en un aprieto, y son gente que en el día a día de clase lo único que hacen es tocarte las narices. Incluso eso te hacen hasta preguntas que un adulto...un adulto musicalmente hablando ¿cuál de ellos te la haría? Sabes, a mí me está yendo bien ese sistema.”</p>
			(11)	<p>“A mí me pasa que necesitamos saber hacerlo todo para ponernos delante de los alumnos. Y no tenemos porque ser superwoma ni supermans, yo sé que hay cosa que mis alumnos saben mejor que yo. Por ejemplo yo tengo</p>

				<p>alumnos que rapean y rapean muy bien y en sus horas libres se juntan y él se baja sus bases musicales y se las mezcla y tal y cual, y tienen programas para hacerlo y ellos rapean. ¡Ostras! Utilicemos los recursos que tienen ellos. Lo de bailar, yo estoy convencida de que en el instituto tienes alumnos que sabían bailar, que saben bailar. Preguntar decirles, ¿Quién sabe bailar? Que sean ellos mismos los que enseñen. Esos son importantes.”</p>
				<p>(I4) “Porque en cultura audiovisual cuando hablamos del concertismo, también un poco por lo que él decía, yo llega un momento en el cual, vamos a ver, si yo voy hablar de los recursos escénicos de Liszt o de Paganini, lo tengo claro que se mucho más que ellos. Pero claro, yo llega un momento en el cual, eso lo traslado a Frank Sinatra y las cuestiones que rodeaban a su</p>

				<p>personaje. Luego lo traslado a los Beatles, luego lo traslado al Pop, pero llega un momento en el cual no tengo que ser un superman. Llega un momento en el que cojo y digo: Yo os he traído desde el principio del concierwuten del siglo XIX os he traído a la década de los ochenta. Entonces yo tuve un alumno que hace dos años (creo que va ser), pues yo llegaba y decía: ahora me tenéis que hacer un concierto de música que a vosotros os guste y que es lo que os gusta, no me sirve que me digáis es muy guay, me lo tenéis que razonar. Yo tuve un alumno que me habló de los Artis Monkeys, que yo no sabía quién eran hasta hace dos años. A resulta que este año era el plato fuerte del FIB. Ahora resulta que yo quedo con mis amigos y yo sé quién son los Artis Monkeys ¿por qué? No porque los haya estudiado, porque ya tengo demasiado trabajo,</p>
--	--	--	--	---

					<p>sino directamente porque un alumno ha cogido y me ha dicho a mi estos me parecen geniales por esto y... es interesante.”</p>
				(I3)	<p>“Es pensar en la filosofía de la educación como algo no unidireccional sino como algo bidireccional [estudiantado y profesorado].”</p>
				(I1)	<p>“Yo siempre pregunto a los alumnos antes de empezar la clase ¿Qué sabéis de esto? Y ellos aprenden muchísimo y las clases son muy creativas, y dices ¿por qué? Y ellos van sacando parte de los conocimientos que tienen.”</p>
Innovación educativa				(I2)	<p>“Hemos montado un par de musicales que no tienen nada (que ver en importancia) con el que montaste tú (se refiere a la compañera I1). Luego este año en Burriana han hecho el fantasma de la Ópera, y yo sé que son cosas interesantes. Pero nosotros montamos</p>

				<p>dos musicales dentro del aula en horario de clase (lectivo) y combinando por ejemplo dos clases diferentes en diferentes horarios, y luego los juntábamos. Y eso sí que supuso, por ejemplo, a nivel de convivencia, porque en los centros educativos de secundaria, uno de los principales caballos de batalla es la convivencia de los chavales, porque son chavales adolescentes, otros repiten (de curso), y luego en nuestro instituto tenemos, tiene que ser algo similar a la zona de Benicàssim, porque tenemos de diecisiete nacionalidades, en un mismo...En Benicàssim lo mismo incluso más. Entonces en una misma aula tienes 6 o 7 nacionalidades diferentes con 30 alumnos. Vale. Y ya no hablo sólo de nacionalidades sino dentro de la península, uno de Córdoba, otro de Gijón, etc. Quiero decir, que ha traído gente del resto de España, que dices,</p>
--	--	--	--	--

				<p>bueno y las diferentes ganas de estudiar, luego al final necesitas hacer cambios, necesitas la práctica...hacer las cosas, o sea, explicar las cosas...la teórica o sea, los aspectos teóricos. Nosotros por ejemplo, los compañeros que hemos estado ahí (en el instituto) Vicente (profesor de música en el instituto) que ha estado solamente un curso, pero estaba de acuerdo en la línea (didáctica y pedagógica). Entonces al final hemos visto que lo que haces en la teoría, lo haces enfocada a lo que haces de práctica, están más atentos (los alumnos/as) y no dicen, voy a soltar el rollo y tal y cual. No es fácil pero a nosotros nos va bien...o sea...pero en lo que has dicho antes (se refiere a I1), estoy totalmente de acuerdo, los chavales si ven lo que les estás explicando, lo relacionas un poco con su día a día, que les puede servir en su faceta</p>
--	--	--	--	--

					de la vida y estas cosas.”
				(I4)	<p>“Estamos hablando de cultura audiovisual, a ver, no sé...más cultura audiovisual que en el FIB (Festival Internacional de Benicàssim) que es una pasada, no puedes encontrar...y en realidad muchísimos de los recursos escénicos que utilizan eran los mismo que utilizaba Liszt en el siglo XIX. Y claro aquí resulta que, como diría yo, que después va ahí el músico en cuestión lleva un pañuelo y lo tira...toda la gente pillá el pañuelo. Liszt cuando salía (a tocar en un concierto), salía con guantes a tocar el piano, se los dejaba encima del piano y cuando terminaba se iba, y sabía que enseguida se le iban a tirar cuarenta “tías” como locas a coger los guantes. O sea, recursos escénicos. Luego ir a tocar a una ciudad y que la prensa “seria” esté hablando de tus amoríos y de tus historias cuatro</p>

					días antes. La gente no iba a ver a Liszt como pianista sino como fenómeno social, y eso es lo mismo que hoy en día puede ocurrir. Entonces cuando acabas viendo la otra situación, también me parece interesante. Y esas son las dos cuestiones que yo también le pego la vuelta, y...eso.”
				(12)	“Hicimos una historia porque más que...por aquí por allá, montamos una historia en clase. Entonces en cuarto de ESO que había un cuarto que funcionaba más montamos una parte, porque como no habíamos hecho nada, me cogí y me fui a un gimnasio que me enseñaran un poco...de tema...de mover pies, desplazamiento, o sea, expresión corporal, movimiento y estas cosas, para luego aplicarlo. Y bueno escribí un par de cositas. Yo no soy compositor y cogí un par de cositas para hacer en el instituto y tal y cual, y montamos una banda y tocábamos en

					clase. Hicimos las coreografías y luego lo juntamos todo.”
				(11)	“En la escuela [en Canadá] hay una formación artística y musical increíble. En primaria y en secundaria tienen que formarse en dos artes de las cuatro, o sea, música, danza, arte dramático o pintura. El centro de las cuatro obligatoriamente tiene que ofertar dos o tres, dos máximo (aunque ha querido decir mínimo) y el estudiantado tiene que cursar dos. Cuando acaba la secundaria, el estudiantado tiene una especie de graduado artístico.”
Abandono escolar en los conservatorios		(15)	“Mucha gente que abandona el centro, cuando viene el quinto y sexto curso (de enseñanza profesional) y que no pueden compatibilizar los estudios generales con los del conservatorio porque es infernal por la cantidad de horas lectivas que supone cursar ambas enseñanzas, a no ser que sea un alumno que tenga un talento fuera de lo común. Pero aquellos que les cuesta un poco, es terrible, no pueden	(15)	“El sistema antiguo [...] tenías la posibilidad que a la gente que no disponía de un horario fijo o que tenía otras “historias” tu podías hacer matrículas oficiales y libres al mismo tiempo. Bueno como no puedo acudir a ciertas asignaturas pues esas las curso libre. Te matriculabas libre cuando era el

			hacer once horas lectivas en el conservatorio después de venir de las clases de enseñanza general.”		periodo de matrícula libre y te habías estudiado el temario en casa.”
Música, cultura y sociedad.		(I3)	“Creo que es una deficiencia del sistema educativo. La educación musical no es una prioridad, ni para el gobierno de ahora, ni el de antes. Y esto es lo que estamos sufriendo, tanto la universidad como los centros de enseñanzas obligatorias como los conservatorios.”	(I5)	“Hay que enseñarle a un niño a que disfrute escuchando la música, porque si él disfruta escuchando la música, cuando tenga hijos/as intentará que estos también disfruten de esta sensación y a lo mejor al cabo del tiempo...”
		(I1)	“Estamos sufriendo el hecho de que tenemos políticos que se pueden permitir el ir a colegios de élite, en donde a lo mejor la educación musical se hace como actividad extraescolar que la pagan a parte y que por lo tanto no le dan importancia a la educación musical dentro de la enseñanza obligatoria, porque ellos no la han cursado así. Si la han cursado algunos de ellos, ha sido como actividad extraescolar y porque eran hijos de gente con dinero y tal. Entonces siempre la han considerado como una asignatura de segunda o tercera fila [...] tenemos una infraestructura muy buena pero no la sabemos utilizar [se refiere a las escuelas de las bandas de música de	(I1)	“Pienso que tenemos las mejores infraestructuras, la Comunidad Valenciana, por el tema de las bandas y las escuelas de música, creo que somos privilegiados por lo referente a un sistema musical en el que en todos los pueblos pueden formar músicos y eso creo que es una gran ventaja.”

			la comunidad valenciana]”		
		(I4)	<p>“Yo es que una cosa me gustaría decir, un poco por lo que tú has dicho. Yo pienso. Nosotros estamos hablando de música. Me “rallo” mucho en ese sentido, pero pienso que todo es un engranaje que mucho más allá, desde prácticamente, yo diría desde la aparición de las políticas liberales en Reagan o incluso antes, en los Chicagos, Freeman y todos estos. A que me estoy refiriendo. Así como, por ejemplo, una de estas cosas que se acusa de la educación, especialmente en España, a la educación franquista con Ibáñez Martín y todo eso, que todo se basaba especialmente, porque toda esta gente venía o del Opus o de... tenían una concepción muy religiosa, con lo cual era todo humanidades y hubo una discriminación muy grande en el sentido que todos los técnicos e ingenieros eran escuelas, pero la universidad de verdad el CSID efectivamente eran todos los valores de las humanidades. En esa época hubo una potenciación muy grande por un cuestión ideológica, está claro, y religiosa. Hubo una potenciación muy grande de que hubo una discriminación muy</p>	(I2)	<p>“Dentro del aula te das cuenta que la sociedad en sí, es decir, padres e hijos que es...que luego la sociedad...nos vienen los alumnos, no clientela...porque hay gente que ve a los alumnos como clientes. Sí, sí, yo tengo un jefe de estudios que habla de los alumnos como clientes. Yo digo no, yo tengo alumnos que son alumnos, o sea, son gente con la que yo voy a tratar de enseñarles y que aprenden y en ese proceso yo también aprendo. ¿No? Y yo estoy en la enseñanza”</p>

			<p>grande hacia los estudios técnicos y eso pasó en Europa y eso es una cosa que después y ahora lo critican mucho, que el problema que siempre ha habido en España se critica o se criticaba, porque ahora resulta de que la fama que tienen los ingenieros justamente son los españoles cuando van a Alemania. Pero bueno, se criticaba que así resulta que se han dedicado mucho a cuestiones ideológicas, porque había que adoctrinar ideológicamente a la población y se ha discriminado lo que son las cuestiones técnicas. Ahora resulta que estamos al contrario. Nosotros ahora nos estamos quejando de que los problemas de la música, pero nosotros somos un engranaje más de una rueda de muchos engranajes y directamente es que a los grandes poderes fácticos, dijéramos económicos y políticos de...yo diría de todo occidente, justamente ahora lo que les interesa el técnico que te haga un móvil de “puta madre”, y si puede ser barato, y si puede ser de otro país y todo eso. Entonces ahora estamos en el procedimiento contrario, hay que vaciar todos los contenidos humanísticos y de religión. ¿Por qué? A tú no te interesa que la</p>	
--	--	--	---	--

			<p>persona piense, a tú te interesa que como el Charles Chaplin de “Tiempos modernos”, que apriete el tornillo. Ahora ya no es apretar el tornillo porque ya no son grandes fábricas, que para eso ya tenemos a los chinos, indios de Bangladesh que lo hagan. Ahora ya no es una cuestión de apretar tuercas, ahora es una cuestión de que el tío sea muy listo y te cree el no sé qué, no sé cuántos, que te haga un móvil a un botón. Vale. O sea, y todos los mitos que acaban teniendo, acaban siendo esta cuestión y desde luego estamos en una política auténticamente en el cual, cuanto menos la gente sepa historia, cuanto menos la gente tenga que pensar. Entonces queramos o no queramos es una cuestión dentro de las artes. Entonces las artes fuera, porque las artes es una componente que te puede hacer pensar y es una cuestión dentro de las humanidades [...] Todo lo que sea pensar te lo quitan y encima a nivel del instituto también te lo quitan porque hay que vaciar historias, filosofías, artes y todo eso.“</p>		
		(I1)	“Los ámbitos que se contemplan son: el ámbito científico y el ámbito lingüístico,	(I3)	“Por eso es tan importante que exista un pacto por la educación, algo

		<p>resulta que como no se contempla el ámbito artístico, estoy hablando por ejemplo de la gente que está haciendo diversificación curricular o la gente que está haciendo cosas de éstas que está trabajando por ámbitos y les están reduciendo los contenidos a ámbitos. El ámbito artístico no lo contemplan, o sea, como si en la vida no hubiera arte. Si estamos preparando para la vida laboral, que a mí me parece que no, creo que no debemos preparar para la vida laboral, debemos preparar para la vida, para ser personas. Vale. ¿Qué pasa? ¿Qué en la vida no hay arte? ¿Entonces no hay vida artística? Entonces está pasando lo siguiente, los de educación física y los de música en los institutos no podemos convalidar, no podemos entrar a dar clases en los ámbitos, porque lo científico no nos corresponde. La música no la consideran ciencia y el lingüístico tampoco nos corresponde. La música no la consideran lenguaje, cuando es un lenguaje universal. Pero el problema es del sistema, como resulta que no contempla el ámbito artístico, pues a nosotros no nos contemplan y ese es otro problema.”</p>	<p>que esté consensuado con una filosofía que defina qué país quieren, independientemente del partido político que esté.”</p>
--	--	--	---

<p>Música, cultura y sociedad</p>		<p>(14) “Cuál es el retrato robot de la gente que por ejemplo va al auditorio de Castelló? Y ¿Cuál es el retrato robot de la gente que va a una sala de medio pelo (expresión castiza referida a segunda o tercera clase) en Alemania? El que va a una sala de medio pelo de Alemania va porque le gusta la música y va a escuchar música. Aquí la gente va a figurar, con lo cual, como va a figurar antes va a querer un concierto del “Chocofof” de turno ruso que de Judith Jaúregui que es una pianista de 29 años que está tocando de miedo. Vale pero Judith Jaúregui, “¿quí es eixa?” (¿quién es esa?) ¿Me entiendes? Pues es una tía que está tocando de miedo y tiene 29 años y es de Bilbao y está tocando de miedo. ¿Qué pasa? Que eso no te va a llenar el auditorio, Judith Jaúregui no te va a llenar el auditorio. Pero eso sí. Te va a venir alguien con un nombre medianamente famoso. Entonces ¿Qué pasa? Que el programador del auditorio de Castelló tiene que pasar cuentas a arriba (a los jefes jerárquicos superiores). La cuentas para la gente esta tiene que ser una relación, una fórmula matemática más o menos entre comillas entre la gente que ha asistido al concierto y el</p>	<p>(1) “El lunes llegué del Canadá y he estado dos semanas en el Canadá, alucinante, alucinante la cultura que tiene allí arriba, el dinero se lo gastan en cultura, estuve en una ciudad como Valencia, vale, y un festival increíble, o sea tú vas por la calle y en todas las plazas, a diferentes horas, había un festival de música, con diferentes tipos de música, pero sobre todo mucho Jazz, la mediana así (lleno de gente), todo gratuito, la mediana de edad sería 55 años, pero a tope. Y una cosa que me llamó la atención familias e incluso con hijos discapacitados en carros y tal y cual, al festival a escuchar la música también habían muchísimos. Ostras no es que hayan más discapacitados, es que allí están visibles en la sociedad, los sacan no los esconden o los llevan a un centro. Me fui a Montreal y alucine todavía más, ya que es una ciudad más grande todavía. Festivales de música, teatro,</p>
--	--	---	--

		<p>presupuesto que tú has ganado. Claro llega un momento que te viene Juditu Jaúregui y al final prefieres gastarte el doble de pasta en contratar a no sé quién, un pianista que ya va de caída pero tiene un nombre, porque tú has de llenar el auditorio y a lo mejor ese tío le tienes que pagar un caché el triple que a Judith Jaúregui, al final resulta que de gente te va a llenar el auditorio y con Judith Jaúregui te vas a encontrar con 150 personas. Entonces ¿cuál es el problema? El problema que tenemos aquí también es la gente. O sea, la gente entre comillas que nos da de comer.”</p>	<p>circo en la calle. Tú ibas por una calle y llegabas a una plaza y allí había un escenario montado. ¿Qué hacen los ayuntamientos? Los ayuntamientos cogen y montan lo que son las infraestructuras de las plazas y la gente actúa y después también pagan la voluntad. Los ayuntamientos también los subvencionan y pagan, pero después la gente también da dinero en la calle. ¿Por qué? Porque está educados para eso. Están sensibilizados hacia la cultura y la música. Pero eso lo tienen en la escuela.”</p>
	(I4)	<p>“Vamos a ver, si te paras un poco, te das cuenta que los conservatorios superiores están totalmente...yo reconozco que los nuestros están de espalda, hasta incluso hablan que la universidades...como lógicamente las universidades es un caso más, no sé cómo decirlo...un caso más grande, más periodístico, pero enseguida te están hablando a todas horas que las universidades</p>	(I4) Yo estuve hace dos años en Viena. En Viena hacen un festival en la plaza del ayuntamiento y de pronto montan, como te diría yo, tipo la feria alternativa que hacen aquí en magdalena (fiestas patronales de Castelló) yo fui allí y estaban colocando una pantalla gigante con altavoces y estaban poniendo

			<p>están de espalda a la sociedad. Más de espalda a la sociedad que puedan estar los conservatorios superiores yo creo que no.”</p>	<p>un concierto de la Filarmónica de Berlín, vale, y yo mientras fui y me tome una bebida y comí una comida india, mientras la gente estaba allí, así de claro y estaban poniendo música clásica en una pantalla gigante. Eso lo podéis ver en cualquier sitio en internet, porque eso lo hacen todos los años. Es un festival de verano que hacen todos los años en la plaza del ayuntamiento de Viena, y está a tope. Y la gente tomándose mojitos, cerveza, o sea, teniendo un ocio normal, por cierto que allí la gente no grita. Pero me refiero que tienen un ocio totalmente normal. Había una sección al lado, que habían unas gradas donde la gente se cogía y se sentaba y directamente a verlo o había una zona de detrás, primero eran restaurantes, así de comida rápida pero bien, tipo comida indú, árabe, etc. Y después lo que hacían era lo retransmitían ya directamente al sitio... y la gente</p>
--	--	--	---	--

					estaba ahí tomándose un mojito y viendo un concierto.”
				(I3)	“Yo por ejemplo países como Alemania, Canadá, han hecho de la cultura una industria, lo que se dice una industria cultural. Y si tú ves la filosofía. Lo que hablábamos de la posibilidad de la educación, la filosofía de la cultura de ellos, que al final también está en la educación. La cultura está arraigada a una sociedad”
Influencia mediática en la formación de estereotipos en la música.		(I3)	“Pero eso le viene muy bien a la industria de la música, tener desalfabetizadas a las personas, y al no tener educadas musicalmente, significa no tener ningún criterio y consumen. Por ejemplo, la primera pregunta o una de las primeras preguntas es: ¿Qué música escucháis? Y todo el mundo te contesta: “pues la que ponen en la radio, los 40 principales, y no tienen ningún criterio de lo que están escuchando. Es como ¿qué comida comes? Lo de Mcdonalds. Vamos un poco a eso. Y eso le viene muy bien a la industria.”		

		(I4)	<p>“Si el caso de Karajan era político nazi, también está claro y también en que llegó un momento en el cual necesitaba el éste...Walter.... Era un productor y necesitaba un director low cost en pocas palabras para montar todo su negocio. Un tío bueno director low cost entonces encontró a Karajan que estaba escondido en Salzburgo porque lógicamente, no sé.”</p>		
		(I3)	<p>“Lo digo por lo que la gente conoce a Karajan. Yo pensaba Adagio de Karajan y realmente no era de Karajan, era de Albinoni, pero como estaban todo el rato diciendo en los anuncios en la televisión de si los adagios de Karajan.”</p>		
		(I4)	<p>“En Cultura Audiovisual meto muchísima caña, yo creo que ahí por lo del género, sí que creo que desde luego a nivel de ámbito de secundaria y todo esto, deberías de machacar un montón de la involución que se está y la degradación directamente que se está metiendo a la figura de la mujer, en cualquier...es que te vas a cualquier sitio...no sé...a cualquier lugar de estos que te meten vídeos, porque yo en mi casa ni se me ocurría ver, pero te vas en cualquier sitios de estos y te meten el típico vídeo del de esto, y yo es</p>		

			<p>que directamente...ya te digo...no sé... no sé cómo es la parida esta del...la diferencia entre no sé quién y un terrorista es que al menos con el terrorista puedes negociar. ¿No? Pues a mí me encantaría, aprovechando esta parida es que la única diferencia entre Pitbull y un terrorista, es que con el terrorista puedes negociar. Me entiendes, es que el...del Pitbull y todos los tíos así en plan viriles con unas gafas así enormes y no sé qué en plan macho y todo esto y al lado las tres típicas tías medio en bikini, yo creo que ahí, al fin y al cabo es la música que están oyendo a nivel de género deberías de pegar mucha caña, porque desde luego ahí es donde nos están clavando un gol increíble.”</p>	
		(I3)	<p>“Es que en este tipo de espectáculos [medios de comunicación audiovisuales] la música queda en segundo plano. Muchos de estos grupos así, al final lo que hacen es degradar a la persona.”</p>	
		(I1)	<p>“Yo estoy convencida que incluso los programas estos que hacen ahora tipo concurso que se presenta la gente que si: Veo, veo, antes, la Operación Triunfo y todas estas cosas, yo creo que previamente a que la</p>	

			<p>gente se presente tienen ya unos estereotipos que quieren tener en el mercado. Yo he visto dos veces lo del masterchef este. Pero jolín tenía que tener a la mujer esta de Castelló como mujer mayor graciosa, tenían que tener al otro envidioso, tenían que tener al otro de la figura del tímido, yo creo que buscan estereotipos y les preocupa poco que si la voz, etc. Dentro de estos estereotipos cogen al que tenga mejor voz o tal, pero...”</p>	
		(I2)	<p>“Cuando un telediario que es de máxima audiencia, como es por ejemplo la nueve de la noche o en fin de semana a medio día, el papel que le dan a la música que es para cerrar el telediario 30 segundos para que quede bien y tal y cual, hay voy a escucharlo...me cago en la puñeta...de ahora, de siempre. Un concierto tal y cual, te están hablando 2 minutos y te ponen 15 segundos de música y los créditos encima. Es una televisión pública.”</p>	
		(I3)	<p>“Una cuestión de la televisión también, que esto tiene que ver con lo de la escucha. Los pobres de ahora, ya se han hecho estudios, la capacidad de atención se va perdiendo, o sea, académica, un tío que escucha X minutos o una canción pop de los</p>	

			cuarenta principales, que están hechas de un estilo tipo de dos minutos, no desarrolla la atención. Este tipo de cosas también es curioso. La música, una de las cualidades es la capacidad de mantener la atención constante. Y el modelo de sociedad como ha cambiado tanto, pues cuesta...”		
		(I4)	“El caso de las Space Girls, se hizo un casting, que no sé si fueron entre mil tías en la cual tenía que haber una deportista, una pija, una negra, una rubia tontita de coletas y una no sé qué y no sé cuántos, y esto funciona así y todos los grupos actualmente que después han funcionado, funcionan así. O sea es pillar uno de cada porque así la gente se identifica con cada perfil.”		
		(I4)	“Tengo el caso de uno que se presentó al segundo Operación Triunfo 2 y claro en pocas palabras le dijeron: mira cantas muy bien pero no das el pego. Claro. Que era uno que yo conocía que canta que te “cagas” así en plan moderno, pero no es los típicos que berrean. Pues directamente cantaba muy bien pero...en la propia de esto se lo dijeron: te tengo que decir que cantas de puta madre pero directamente no das el...o sea que en		

			este programa no das el perfil de lo que queremos.”		
		(I3)	“Por más que queramos salir de los estereotipos al final te pueden. Por ejemplo en la música clásica en España Ara Malikian [...] él mismo se ha ido formando una personalidad un público, sabes lo que quiero decir, un estereotipo de, sabes...una forma que muchas veces que si no das esa imagen, el que tú no seas eso, como tú no te la crees, es imposible...”		
		(I4)	“Las nuevas cuestiones de los nuevos estereotipos de la ópera. Claro antes la Traviata la cantaba Montserrat Caballé y era una de las Traviatas míticas, hoy en día la Caballé no haría una Traviata ni en un teatro de pueblo. ¿Por qué? Por qué una prostituta de alto lujo en el siglo XIX, porque su perfil no da de prostituta de alto lujo. Vamos a ver...todas estas cosas se deben de comentar, ¿por qué? Porque en aquella época habían unas cantantes míticas que cantaban bien y ya está. Hoy es que haces así (da un golpe) y tienes veinticinco mil cantantes que cantan de maravilla, con lo cual directamente el filtro cada vez se va estrechando más, al final vas teniendo una Anna		

			Netrebko que canta igual de bien que todas, pero es que encima está buena.”		
El género en la educación musical		(I4)	“Pero la verdad es que menos el punto... no sé cómo decirlo, menos la cúspide, que es el punto de poder, que ahí tenemos a los directores de orquesta, por decirlo de alguna manera, creo que nosotros [conservatorios] a nivel de género estamos muchísimo, muchísimo mejor que la media”	(I1)	“Pero desde la educación nosotros podemos contrarrestar esto”
		(I3)	“Si. En la filarmónica de Viena sólo hay una mujer que es una viola.”	(I4)	“Pero yo es que no tengo un censo exacto, pero yo podría decir que el porcentaje de chicas vs chicos del conservatorio, hoy podemos estar en un 70% de chicas frente a un 30% de chicos.”
		(I2)	“Si, pero directoras pocas.”	(I3)	“Sí que creo que desde luego a nivel de ámbito de secundaria y todo esto, deberías de machacar un montón de la involución que se está y la degradación directamente que se está metiendo a la figura de la mujer, de relacionarse. Eso no tiene nada que ver con el talento musical, eso tiene que ver con una estrategia

					comercial y publicitaria.”
		(I4)	<p>“Vamos a ver, tú te metes en un ámbito del Renacimiento y el Caccini bueno no era el padre, nadie conocía a Caccini, el Caccini bueno era la hija; la hija era la primera compositora de óperas mujer, que hacía unas operas digamos buenas. Esa era la Caccini, otra cosa era que llegara el filtro súper machista de la musicología alemana del XIX y directamente las quitó, a ver a mí me parece muy bien que idolatremos a Schubert, a ver Schubert era un tío que no lo conocía ni su padre y sin embargo había una tía, quedo mal porque no me acuerdo ahora como se llamaba, que fue la que más partituras vendió en el siglo XIX. Ah, pero es que era música de salón para niñas. Pero como número de ventas de partituras vendió mucho más que Beethoven. Ah, pero vale era música para salón, mira tú.”</p>		
		(I4)	<p>“Luego tenemos casos, como el famoso caso de la carta de Felix Mendelsohn que le escribe a su hermana, que a propósito no sé quién tenía más genio de los dos, le dice: mira ya tienes diecisiete años y tienes que dejarte de estas cosas, tienes que</p>		

			hacer lo típico que es buscar un buen marido, si sigues componiendo y sigues teniendo estas inclinaciones intelectuales no vas a encontrar marido.”		
		(I1)	“Ella [Fanny Mendelsohn] publicó obras con el nombre del hermano.”		
		(I4)	“Si, Si. Pero vale dentro de estos casos tan brutales que tenemos, a ver... una de las concertistas más famosas de piano del siglo XIX era Clara Schumann, que no nos engañemos, aquí resulta que Robert Schumann dio el “braguetazo”, totalmente por casarse con Clara que era la hija de su maestro.”		
		(I3)	“Barenboim también [igual que Schumann con Jacquelin Duprè] [...] Yo he visto documentales en los que Barenboim quererla no la quería mucho, porque le he visto hablarle con desprecio.”		
		(I4)	“Yo creo que de género menos en el caso actual de los directores, porque hay una relación de poder ahí metido, como el mito del maestro Karajan y el caso de la filarmónica de Viena, porque nosotros somos “guay” nosotros somos una cooperativa y nosotros queremos a		

			quien queremos. Como nosotros somos los que elegimos, mira a mí este “negro” no me gusta como toca.”		
		(I3)	“Yo creo que ellos son fruto de una tradición [Filarmónica de Viena].”		
		(I4)	“No nos engañemos, mantienen la tradición nazi, [Filarmónica de Viena] porque es así.”		
		(I3)	“Pero a día de hoy pasa con el pianista este que es de Bilbao... Achúcarro que vive en Estados Unidos y yo no sabía que la mujer es una pianista muy buena y que era la primera pianista que acabó la carrera con veinte y pocos años, y creo que lo dejó porque como se quedó a la sombra. Claro lo siguen a él pero luego como se quedan a la sombra...”		
		(TODOS)	“Bueno todavía hay instrumentos que todavía son tabú para las mujeres, por ejemplo los instrumentos grandes de metal. Sí, pero todavía hay mujeres que los tocan aunque muy pocas”		
		(I1)	“La sociedad a nivel de publicidad hace más hincapié en los hombres que en las mujeres.”		
		(I3)	“Muchas veces, en la investigación pasa, que tú estás leyendo nombres y no sé porque supones que son hombres y luego		

			cuando empiezas a citarlos, porque el sistema norteamericano te dices que pongas el nombre completo. Entonces es cuando descubres que era una mujer, y la mayoría son mujeres.”		
		(I4)	“La mayor discriminación que hoy en día te encuentras es, en la sociedad supuestamente más abierta del mundo, es la más cerrada del mundo al verte un vídeo de Pitbull, que a mí sinceramente me parece más agresivo sexualmente ver un vídeo de Pitbull que ver una peli porno.”		
		(I3)	“Hay clichés que se siguen cumpliendo. Por ejemplo en educación infantil el 95% son mujeres y los que no dices: a ver este será pederasta u homosexual, ya los ves y dices ¡uy! Estos. Pasa y se cumple en este caso.”		
		(I1)	“Yo hay una cosa que me preocupa. Esto no sería dentro del ámbito de la música, esto sería de ámbito general, que es que... como veo los adolescentes como se comportan y tal, creo que muchas veces las chicas adolescentes están perdiendo su feminidad y están cogiendo hábitos que son masculinos para hacerse más presentes. Y eso me preocupa. Se		

			masculinizan un poco, se hacen más agresivas. Es un poco como para darse a conocer y ser más fuertes. Están cogiendo justamente de la parte masculina la parte menos agradable.”	
		(I4)	<p>“A mí lo que más vergüenza me da, y por eso aprovecho la mínima oportunidad para poner vídeos en la asignatura de audiovisual, es directamente decir: a ver, te pones en el ámbito de la música pop, por poner un ejemplo, y en el ámbito de la música pop, no sé cómo decirlo, una persona masculina entre comillas, como es Janis Joplin...vale bien, pero tú miras...no sé...es que cualquier persona que estemos pensando en cantantes pop de los años sesenta o incluso de los años cincuenta, y yo les digo fijaros y veréis...coged uno de los grupos de chicas tan famosos de los años sesenta o Tina Turner, tú empieza a ver a esa gente y les digo: veis música de hace 20 años en una época que era anterior incluso a la revolución sexual al mayo del 68, veis que el papel de la mujer era denigrante. Ahora tú actualmente dime una mujer cantando que no vaya medio en pelotas y moviendo el culo. Entonces te das cuenta de la involución que ha habido en los</p>	

			<p>últimos diez años [...] desde el pop hasta el clásico, no habido prácticamente, ha sido mucho más avanzada la música en cuanto a la igualdad de género, pero la involución que ha habido en los últimos diez años ha sido brutal, por eso yo quiero machacar tanto en la asignatura de audiovisual, en piano no, esta cuestión porque me fastidia mucho esa situación y directamente el peligro que tengo, es que acaba siendo que, la niña naturalmente de 14 o 15 años, no tanto una cuestión de masculinización sino una cuestión que aparece que de todos los medios de comunicación de todos los centros de poder la están dirigiendo a que tiene que ser una tía fácil, para... como diría yo... [...] Por cierto los backstreet boys no iban en pelotas, me entiendes por dónde voy.”</p>	
		(I1)	<p>“Para salir al escenario desnuda. Se están dando los dos extremos, por un lado chicas que se están masculinizando y que se están haciendo agresivas y tal, copiando conductas masculinas de “machilurets” y después está el otro chicas que les gusta el pop, que ven disneychanel y que van supermonas y parece que la música esté en un segundo plano, o sea, lo</p>	

			bonito es la estética...”		
Discriminación, racismo, religión, opción sexual		(I4)	“Lo que pasa es que ahí ya nos metemos en cuestiones. Y estamos hablando de género. También hay una frase atribuible a Richter que decía que los pianistas pueden ser de tres categorías: judíos, maricones o malos. Y efectivamente no sé si os habréis dado cuenta que hasta Pollini, todos los pianistas eran judíos o maricones sin punto de comparación y efectivamente también está el rollo de los violinistas judío-polacos.”		
		(I4)	“Yo pienso que sobre todo en esta reunión nos tenemos que centrar en nuestra área de influencia y desde luego eso sabemos que está ahí y seguirá estando y es normal que haya discriminación de género de etnia y discriminación de todo.”		
Otras músicas (cultura popular)				(I4)	“A nivel de docencia, yo aquí estoy haciendo una optativa que se dice Cultura Audiovisual. El enfoque que le doy acaba siendo lo contrario muchas veces, de lo que acabáis haciendo, por ejemplo en secundaria. La asignatura la empiezo siempre

				<p>en plan rupturista, para que vean que esto es diferente, con el Festival de la Isla de Wight con «Jimi» Hendrix, que coge la guitarra la rompe y la quema. Entonces claro la gente a partir de ahí se quedan un poco parados y empiezan a decir, ¿esto es el conservatorio?, y un poco porque le doy la vuelta, quizás vosotros (refiriéndose al profesorado de secundaria) muchas veces empezáis con el pop. rock, etc. Y de ahí intentaréis llegar a lo que es lo clásico, un poco por lo que decía J. L. de los distintos tipos de música, y sin embargo a mí me gusta en esa asignatura hacer lo contrario. O sea, ellos vienen aquí pensando que vienen sólo a clásico y me gusta desde el principio romper la situación.”</p>
				<p>(13) “Utilizar músicas de todas las culturas, de todos los géneros diferenciando género y estilo, y a partir de un estilo al final se crea un género y utilizando</p>

				<p>músicas de todas las épocas, dentro de esos tres parámetros, usaremos la diversidad musical en su conjunto y aprenderíamos también de la diversidad del estudiantado en cualquiera de sus circunstancias, para trabajar las transversales, para trabajar otras disciplinas o multidisciplinar, si queremos hacer una multidisciplinar y transdisciplinar, cuando uno ya sabe que hay en una u otra disciplina”</p>
				<p>(I3) “Eso también es nuestro trabajo, tanto en la educación reglada como no reglada, formación formal e informal, y luego sobre los que no se ha dicho de los Lenguajes musicales son una forma de entender el mundo, la forma de experimentar con esos sonidos es expresar una manera de ver el mundo. Con el lenguaje del pop uno expresa lo que siente.”</p>

5.2.2.1.2 *Descripción e interpretación de la información: resultados*

A partir del grupo de discusión comunicativo la investigación se enriquece como consecuencia de las interacciones entre el profesorado participante.

Pasamos a desarrollar la información obtenida en función de las categorías de análisis.

El grupo de discusión comunicativo formado por profesorado de universidad, enseñanza secundaria y conservatorio hace emerger, como ya hemos mencionado, las siguientes categorías:

1. Objetivo de la enseñanza musical.
2. Orientación profesional.
3. Perfil musical del estudiantado.
4. Perfil musical del profesorado.
5. Formación del profesorado.
6. Currículum.
7. Metodología.
8. Interacción entre: Profesorado; Estudiantado; Profesorado/Estudiantado.
9. Innovación Educativa.
10. Abandono Escolar.
11. Música, cultura y sociedad.
12. Influencia mediática en la formación de estereotipos.
13. Género
14. Discriminación por razón de etnia, religión u opción sexual.
15. Otras músicas (cultura popular)

1. Objetivo de la enseñanza musical

Con el fin de poder determinar cuál es el objetivo de la enseñanza musical en cada nivel educativo el grupo plantea el definir el concepto de músico, con el propósito de poder determinar el enfoque educativo, que en cada nivel se debería aplicar a la enseñanza musical.

Dentro del grupo existe distintas visiones y conceptos de lo que se considera ser músico o música. Para algunos y algunas el músico/a es aquel o aquella que vive de la música y que la práctica de forma habitual dentro de su ámbito cotidiano, no admitiendo el concepto de músico o música, al de aquellas personas que lo practican de forma amateur o esporádicamente. Como argumenta I3: “Una de las cosas que a mí me molesta mucho, cuando yo era más pequeñito, era el hecho de que todo el mundo era músico por tocar en una banda (...) Para mí un músico es el que se gana la vida con la música.”

El argumento que se esgrime I3 para defender tal concepto es que este sector amateur no tiene el suficiente nivel intelectual musical para denominarse músico o música.

Sin embargo otros miembros del grupo, no consideran que este concepto sea válido si queremos que prevalezca la igualdad de las diferencias. El músico o música es toda aquella persona que hace música al nivel que sea, tanto si es profesional o amateur. La diferencia entre un músico o música amateur de uno profesional es el simple hecho de uno vivir de la música y el otro no. La experiencia nos ha demostrado muchas veces que el nivel musical de algunas personas amateurs supera a la de algunos o algunas profesionales.

En cuanto a los objetivos educativos que se persiguen, se evidencia que debe haber un planteamiento diferente dependiendo del nivel educativo en el que se desarrolla la enseñanza musical.

El profesorado de secundaria afirman que el objetivo que se persigue en la enseñanza musical en este nivel es la formación integral de la persona a través de la música. No se pretende hacer músicos, sino formar al estudiantado en personas críticas que sepan apreciar la

música en todos sus sentidos. También se añade que esta formación musical debe ser lo más práctica posible, y no estar basada sólo en aspectos de la teoría o historia de la música. Tal y como nos señala I1:

“Para la enseñanza musical en secundaria (...) uno de los objetivos generales sería la formación integral de la persona. (...) Yo no pretendo hacer músicos porque los músicos se hacen en el Conservatorio, (...) pretendo formar personas que tengan gusto por la música y sean críticos con la música y que no se dejen engañar y que cuando van a un concierto sepan lo que están escuchando y sepan apreciar.”

El profesorado de Universidad considera que hay que formar al futuro profesorado desde el aspecto educativo de la música, primando lo que son los valores que definen a las personas dentro de la sociedad principalmente. Aunque no se debe descuidar los aspectos puramente musicales como el lenguaje musical. En esta línea I3 subraya el aspecto ético humanizador de la música:

“Aquí [en la Universidad] no vamos a formar músicos, ya que eso lo hacen los conservatorios, pero si vamos a educar a través de la música. La música como una herramienta para algo, para sacar de ti ciertos aspectos, valores humanos, éticos, etc.”

El profesorado de los conservatorios son conscientes que, la enseñanza tiene tendencia a una formación puramente instrumental y muy especializada, descuidando ciertos aspectos más educativos del estudiantado, como la transmisión de los valores sociales y humanos intrínsecos en la propia música favoreciendo la transformación del propio estudiantado respecto a sociedad en la que vive. Por lo que se aboga que la educación musical en los conservatorios abarque aspectos educativos más globales. Tal y como explica I5:

“Deberíamos dar una visión más integral de la música (...) no sólo es tocar el instrumento, la música es mucho más que eso (...) en el conservatorio los objetivos deberían estar más cerca (...) de una formación integral que de exclusivamente hacer

músicos (...) no quiere decir que la idiosincrasia de la enseñanza tenga que ser algo más técnica que en secundaria o primaria. (...) debemos estar más cerca de relacionar la música en todo (...) se debería de enfocar la educación de los conservatorios en que el alumno que sale de aquí no pensara sólo en tocar, sino en otras alternativas.”

El profesorado de los conservatorios lamenta que los centros profesionales de música sean vistos, por parte del estudiantado, como centros donde el objetivo sea la obtención de un título. El estudiantado no se plantea la posibilidad de adquirir otros conocimientos sobre aspectos más importantes que la propia música es capaz de transmitir, como hemos dicho anteriormente.

Debido al sistema de acceso a los distintos niveles educativos musicales de los conservatorios, que son a través de exámenes de selección, hace que el objetivo de la enseñanza instrumental de los conservatorios se centre casi exclusivamente en la preparación para el acceso al grado superior. Como nos relata I3:

“Yo estaba dando clases en Gran Canaria y el objetivo al final era que los niños... adolescentes pudieran hacer la prueba al superior, quiero decir, que hayan cogido un nivel técnico y musical para que ellos pudieran hacer la prueba al superior y luego acabar lo cuatro años de superior.”

Todo este sistema educativo hace que estemos ante una educación exclusivamente mecánica para adquirir una habilidad técnica en el instrumento musical en cuestión, sin tener en cuenta la humanización que la música puede aportar al individuo en su formación educativa.

El profesorado argumenta el por qué es importante la educación musical para el desarrollo educativo del ser humano. El primer argumento es que las artes forman parte del desarrollo social y humano a través de los tiempos. En esta línea nos cuenta I1: “Las artes

forman parte de nuestra vida y nosotros debemos trabajar todo lo que son los contenidos culturales y artísticos.”

2. Orientación profesional musical.

La orientación profesional en los centros educativos musicales, no es precisamente lo que mejor organizado y articulado está. Por la falta de opiniones que hemos observado por parte del profesorado, nadie tiene nada que decir. Con ello constatamos que los centros no son sensibles a organizar un plan de orientación profesional en el que el estudiantado y sus familias pudieran informarse y conocer cuáles serían las posibles salidas profesionales de las que podrían disponer en un futuro, así como un análisis de cuáles son las demandas que ofrece el mercado.

Todos somos conscientes de que la sociedad ha evolucionado y, al igual que otras profesiones, la música también ha sido sensible a estos cambios, produciéndose una serie de nuevos perfiles de profesionales que requieren de conocimientos musicales combinados con otras disciplinas que los hacen imprescindibles para poder hacer frente al desafío que los nuevos trabajos requieren. Es indudable que a lo largo de la historia de la música siempre ha habido una evolución del papel del músico, el cual ha tenido que adaptarse a las mutaciones que la música ha ido realizando tanto a nivel social como técnico. Ello hace que los centros de enseñanza sean los primeros que ante estos nuevos desafíos den una respuesta rápida, para que su estudiantado sepa a qué atenerse y pueda trazar su línea de formación profesional que mejor se adapte a sus inquietudes y necesidades.

Es evidente que el perfil del estudiantado que está saliendo de los centros superiores de música no está en consonancia con la disponibilidad de la oferta que existe de puestos de trabajo en el estado. Pero una de las cosas que el profesorado reconoce es que la preparación del estudiantado aquí en el estado español no es la mejor para competir con el resto de aspirantes que llegan de otros países de nuestro entorno. Aunque las causas son diversas, sí

que se apunta a que el sistema educativo no garantiza una buena formación, entre otras cosas porque como apunta parte del profesorado no existe una buena plantilla de profesorado en los centros superiores que tengan la calidad necesaria para poder elevar el nivel del estudiantado que sale de nuestros centros profesionales. Una posible solución que se apunta por parte de algunos de los miembros de este grupo de discusión, sería que profesorado de fuera con una buena preparación y reconocimiento internacional pudieran impartir clases en los centros superiores de nuestro estado. Tal y como apunta I3:

“Lo que tú no puedes es crear sitios obsoletos de niños, sabes, como escuelas guarderías, que se llaman escuelas superiores de música y luego crear orquesta con bastante toping, con fuertes presupuestos con gente de fuera, porque eso no casa.”

Hay otros miembros del grupo que no están de acuerdo ya que consideran que el nivel profesional existente es bastante bueno y lo que realmente haría falta es, que al estudiantado que termina en nuestros centros superiores se les diese la oportunidad de trabajar en las orquesta que se crean y que los puestos son ocupados por extranjeros que no tienen tanto más nivel que nuestros alumnos y alumnas. Como nos relata I5:

“Si en el momento en que se forma la orquesta (de la ópera de la ciudad de la artes de Valencia) el encargado de confeccionar la orquesta es este señor (el director de la orquesta), y mete a americanos, ingleses y rusos, automáticamente tú te estás cargando a los de aquí (músicos/as valencianos/as). La culpa no está en los centros de formación musical.”

Tenemos que tener en cuenta que muchos de nuestros músicos y músicas cuando terminan tienen que irse fuera a buscarse trabajo, esto es un indicador de que también salen bien preparados de nuestros centros y que compiten con otros músicos y músicas de otros

países y consiguen trabajar en otros lugares de nuestro entorno europeo. En esta línea I3 argumenta:

“Hay mucha gente muy, muy buena que se tiene que ir fuera. Y que está fuera. Y yo no digo que se quede, pero sí da una sensación de que se crea mucha alusión a la música amateur y mucho instituto valenciano de la música y tal pero sí que realmente te puedo decir con nombres y apellidos que se tiene que ir porque no tiene trabajo.”

Quizás la solución pasaría por mejorar tanto los centros superiores y profesionales respecto a la preparación del profesorado que da clase en los mismos, para que pudieran mejorar aquellos aspectos que tradicionalmente siguen sin haber cambiado en muchos años. Tal y como comenta I3: “La solución está en invertir en los conservatorios y crear a los mejores y que los profesores fueran internacionales y abrir la cúpula y dejar las oposiciones y hacer un montón de cambios que nadie se atreve a hacer.”

Tenemos que saber que la mayoría de los profesionales que están trabajando en estos centros no han tenido una formación didáctica ni pedagógica adaptada a los nuevos retos educativos actuales. Esta rémora hace que el sistema chirríe en algunos aspectos de los que ya hemos mencionado anteriormente (didáctica, curricular, orientación profesional, nuevas tecnologías, etc.). Como menciona I3:

“Yo no puedo formar a una persona durante quince años de su vida tocando el clarinete y luego decirle que va a estar de profesor de música en la escuela de su pueblo, o porque eso o da clase y se hace una oposición, que nunca sabe cuál es el temario, ni lo han preparado para eso ni nada. Está pervertido el sistema y hace falta alguien que pegue un golpe en la mesa y que haga una estructura y que lo haga bien y no por interés mío, sino por interés de una sociedad que demanda unos instrumentistas.”

3. Perfil del estudiantado.

Como es evidente, el perfil del estudiantado es diferente dependiendo del nivel educativo en el que se encuentre. El profesorado asegura que el estudiantado que acude a los conservatorios, escucha poca o ninguna música clásica, lo cual es una contradicción. Es fundamental que el estudiantado escuche la música que está haciendo con el propósito de poder relacionar lo que está interpretando con los sentimientos y sentidos que la música le transmite. El estudiantado toca la música porque el profesorado se la impone y porque tradicionalmente ese es el sistema que ha predominado en este tipo de enseñanza.

La pregunta que nos hacemos es ¿Qué tipo de músico-a va a salir de un conservatorio? Si no escuchan música no pueden adquirir un pensamiento crítico sobre lo que luego van a interpretar con sus respectivos instrumentos. Necesitan ver la conexión que hay entre la interpretación musical y los sentimientos que la música puede expresar, es algo imprescindible para que se desarrolle la sensibilidad necesaria para que cuando realicen un concierto puedan hacer llegar al público el mensaje que la música tiene.

Otro dato que nos ayuda a conocer el perfil del estudiantado que se matricula en los Conservatorios Profesionales, es saber cuántos de ellos-as piensan dedicarse profesionalmente a la música y cuántos se matriculan por poseer unos conocimientos básicos con el objeto de adquirir simplemente una cultura musical. Como nos explica I5:

“¿Cuánta gente que viene aquí al conservatorio, (lo que decíamos de hacer músicos), cuántos van realmente a ser músicos? Cada vez el porcentaje es más bajo. Antes la carrera era más corta, se podía hacer a diferentes edades. La concepción del músico era diferente y había más músicos que ahora.”

El profesorado es consciente de que hay muy poco estudiantado que terminará siendo músico, ya que sus intereses no son precisamente los de continuar en el grado superior. Esto

es determinante para comprender el nivel de responsabilidad y estudio que demuestra el estudiantado matriculados en los estudios profesionales de música.

El estudiantado que se matricula en la universidad para cursar el grado de maestro y que luego quieren especializarse en impartir música en primaria e infantil viene poco o nada preparado en cuanto a conocimientos de lenguaje musical. Tal y como nos confirma I3:

“El punto de partida de los estudiantes. Ahora en los grados de primaria e infantil, ¡puf!. Es que tu vienes de la parte de primaria, tú ya presupones que (...) ya tienen unos conocimientos. Tú les hablas, y todas las palabras les suenan a chino.”

En los estudios de magisterio, el tiempo que hay establecido para que el estudiantado adquiera los conocimientos musicales imprescindibles para impartir clases de música, es insuficiente para formar un profesorado que luego tenga que impartir clase al estudiantado de primaria e infantil con unas garantías. Sin una preparación correcta a nivel musical es imposible poder impartir música en estos niveles.

Aunque habría que preguntarse qué tipo de conocimientos musicales han aprendido este estudiantado a lo largo de su educación, primero en primaria e infantil y luego en secundaria, para luego llegar a querer ejercer una docencia musical sin tener, algunos y algunas ni idea de lenguaje musical.

La diversidad de nacionalidades en el estudiantado es otro de los temas que se han planteado. El profesorado lo ve como un inconveniente. Esto no les facilita el poder centrarse en un tipo de música. Así como la dificultad añadida que entraña tener que enseñar a gente que no domina muy bien el idioma. Como nos informa I2: “Tenemos [estudiantado]de diecisiete nacionalidades”

Aunque hay estudios que demuestran que la diversidad es una ventaja, sí que es cierto que, si el profesorado no está formado en la aplicación de nuevas actuaciones educativas

encaminada a superar estas desigualdades y conseguir que las diferencias culturales no sean un problema sino una oportunidad de alcanzar un mayor éxito educativo, no podremos superar este problema.

4. Perfil musical del profesorado

El profesorado de los centros profesionales de música y las universidades son en su mayoría gente que no ha podido alcanzar un puesto como músico en alguna formación musical. Como nos señala I1:

“Todos conocemos a muchísima gente que después de tantos años de esfuerzo, el instrumento lo han colgado en casa y ya no lo han vuelto a tocar nunca más. Gente que está dando clases en secundaria, cuando lo que no querían era dar clases en secundaria.”

Estas personas han optado a un puesto de enseñante como última oportunidad de poder ganarse la vida dentro de su formación musical. En esta línea I3 afirma: “Se entiende como un fracaso (...) Cuatro años de especialización, ocho o diez horas diarias delante del instrumento, para luego jamás volver a hacer eso.”

Evidentemente hay profesorado que sí le gusta lo que está haciendo, pero por desgracia son los menos. Esto tiene sus repercusiones en la formación de los futuros profesores que saldrán, ya que este perfil de profesorado no suele reciclarse para poder tener una mayor preparación pedagógica que les habilite para enseñar con una mayor garantía a las futuras generaciones de profesores y profesoras que poblarán los centros educativos para enseñar música.

El sistema no facilita en absoluto que haya una mayor calidad en la formación de los futuros enseñantes. Como se argumenta en este grupo de discusión, hoy en día aún existe una selección, entre el estudiantado que accede a los estudios superiores de enseñanzas musicales, para realizar una especialización puramente instrumental que les conducirá a poder optar por

un puesto en alguna agrupación musical y los que optan a una formación pedagógica. Los más preparados son dirigidos a la línea artística instrumental y los que no tienen suficiente calificación para acceder a esta línea optan por incorporarse a la opción pedagógica, aunque muchos de ellos y ellas su vocación sea artística. Tal y como nos dice I4: “Mira el porcentaje de gente que está trabajando, y al final resulta que los conservatorios superiores están haciendo: el bueno que toca (instrumentista), el que toca lo justito (pedagogía).”

Otro de los problemas del sistema es que tanto los egresados en la línea artística como en la línea pedagógica podrán optar a un puesto de trabajo tanto si es de perfil artístico como si es para impartir clase. Con lo cual tendremos una vez más el mismo problema que estamos teniendo en la actualidad, ya que para acceder a un puesto docente público sólo te piden una titulación de licenciado y haber realizado un curso de formación didáctica y pedagógica, que hasta la fecha se ha demostrado insuficiente para garantizar una preparación docente para impartir con garantías las enseñanzas de música.

Es un profesorado que llega a la enseñanza sin ninguna preparación pedagógica ni didáctica. El sistema de clase es tradicional y memorístico. Se dedican a impartir clase como a ellos se les ha enseñado. Como I5 explica:

“La idiosincrasia del profesorado de la Comunidad Valenciana, de donde parte el profesorado, que es lo que le han enseñado donde estudiaba en las bandas, conservatorios y claro, eso lo transmite haya donde está. En la banda te han enseñado que lo más importante es tocar el instrumento.”

La parte didáctica y pedagógica no reviste ninguna importancia. En la enseñanza de la música la forma de enseñar es la transferencia de conocimientos sin más. Los músicos-as entienden que no es necesario aplicar ningún sistema pedagógico en la enseñanza de la música, ya que consideran que este tipo de enseñanza es diferente a cualquier otro tipo de disciplina y no requiere de bases teóricas didácticas o pedagógica.

5. *Formación general del profesorado.*

El profesorado coincide en señalar, que en la formación inicial, la parte didáctica y pedagógica es muy escasa por no decir nula. Aunque existen algunas asignaturas que hacen referencia a la enseñanza, éstas no tiene el enfoque ni la calidad que deberían tener para garantizar que en un futuro el profesorado de música tenga la formación adecuada para abordar con éxito su trabajo docente. Como nos cuenta (I5): “Yo me he hecho profesor dando clase. Bueno he aprendido a dar clase dando clase. Yo a priori no sabía dar clase.”

A parte cada profesor y profesora se ha ido formando a lo largo de su carrera docente en aquello que ha considerado necesario para desempeñar su labor educativa. Como señala (I1): “No nos hemos quedado quietos viviendo de lo que nos habían enseñado, porque sinó...”

Otros ha sido a través de la propia experiencia donde ha ido adquiriendo esa competencia, aunque ellos mismos manifiestan que no debería ser así, ya que ha habido muchos alumnos y alumnas que no han sido atendidos como deberían, y eso no es justo. Como nos afirma (I5): “Mis primeros alumnos tuvieron que sufrir mi inexperiencia. Y esto no debería de ser así. Yo a estos alumnos no les pude enseñar lo que ahora yo sé.”

Con el fin de solucionar esta carencia de formación pedagógica que existe entre el profesorado de música, sería necesario que en el currículum hubieran una serie de asignaturas de didáctica especializada, que se garantizase una formación pedagógica sólida al terminar los estudios musicales superiores. De esta manera cuando el profesorado se iniciase en la carrera docente, tendría una base pedagógica a la que sólo tendría que ir sumando la experiencia y la formación continuada que fuese recibiendo y de este modo ir adaptando la diferentes metodologías a las circunstancias educativas y sociales que se fueran produciendo.

6. *Currículum*

Parte del profesorado afirma que, el estudiantado sí suele relacionar los contenidos musicales que se dan en la clase con la música que escuchan fuera del aula. Como señala I2: “Los chavales si ven lo que les estás explicando, lo relacionas un poco con su día a día,[respecto a la música que escuchan] que les puede servir en su faceta de la vida y estas cosas.”

Pero hay declaraciones de miembros del grupo de discusión que ponen en duda dichas afirmaciones. Como nos comenta I5:

“Nadie escucha música, ni relaciona ésta con lo que están estudiando. Hacen las asignaturas por obligación. Lo hacen porque tú se lo estás imponiendo, no porque haya en él una disposición o motivación, y no ven que la música está relacionada con el ser humano, así como las otras vertientes artísticas.”

Este comentario es realizado por un profesor de conservatorio, mientras las primeras son efectuadas por profesorado de secundaria. Podríamos suponer que la música que se da en los centros de enseñanza secundaria obligatoria está más relacionada con el contexto social del estudiantado con el fin de poder atraer su atención hacia la educación musical.

Lo que es evidente es la necesidad de que el profesorado esté más sensibilizado a incluir la música del entorno del estudiantado como parte del repertorio que se aborde en clase, tanto por parte del profesorado de enseñanza general y universidad como especialmente por los docentes de los conservatorios. Estos últimos suelen ceñirse más a los repertorios de música culta o seria.

Digno de destacar, es la influencia que ejercen los medios de comunicación sobre el estudiantado, los cuales acaban manipulando y configurando el perfil del tipo de música que éstos escuchan. Tal y como nos cuenta I3: “Una de las primeras preguntas es: ¿Qué música

escucháis? Y todo el mundo te contesta: pues la que ponen en la radio, los 40 principales, y no tienen ningún criterio de lo que están escuchando.”

El profesorado debería estar más atento a este aspecto con el fin de poder dotar de contenido educativo la música que el estudiantado escucha fuera del contexto escolar, que en vista a las pocas alusiones que realiza el profesorado sobre este tema, se tiene poco en cuenta.

Luego también se argumenta que la práctica musical desarrolla ciertas destrezas en los seres humanos que les ayudan a una mejora en el aprendizaje de otras áreas como son el lenguaje, así como capacidades sociales que les ayudan a poder desenvolverse mejor en la sociedad en la que viven. En este sentido nos dice I3:

“Seis aspectos fundamentales que son: escuchar, luego si no escuchas no puedes reproducir, eso es uno de los aspectos que une la música con el lenguaje, primero escucho luego reproduzco, después sería cantar, el instrumento más natural, luego sería tocar un instrumento, luego sería dirigir (simplemente tener capacidad de liderazgo) luego sería componer o improvisar.”

Es evidente que los contenidos que la ley marca, están referidos a los de la música clásica. Todo el currículo está fundamentado en la tradición eurocéntrica de la música. Esto hace que la educación musical que se imparte en nuestros centros educativos siempre va a generar un sesgo musical en el estudiantado, ya que se va a obviar las músicas populares y de otras culturas. Como nos explica I3: “Como principio fundamental en la educación para la música está en la especialización de un género. En los conservatorios el género por antonomasia es la música académica o llamada música clásica”

Si a todo esto le añadimos que la preparación musical del profesorado que está impartiendo la docencia en los centros educativos se ha educado dentro de la tradición de la música clásica, tenemos que la posibilidad de poder introducir, en los contenidos de la

enseñanza musical, música pertenecientes a otras culturas y de tinte popular, va a ser como mínimo un poco complicado.

También hay que tener en cuenta que en los centros especializados de enseñanza musical los contenidos son puramente instrumentales en su mayoría y aunque dentro del currículum se hace referencia a la formación integral de la persona a través de la música, el profesorado se dedica casi exclusivamente a enseñar la técnica para que el estudiantado domine el instrumento, sin importarle, en la mayoría de los casos, el impartir otros contenidos que conduzcan al estudiantado a la consecución de unos objetivos que desarrolle, en el estudiantado, la sensibilidad hacia la música que interpreta. En esta línea I4 declara: “Es una educación parcial, en la que el que estudia saxo, sólo piensa en música para saxo, yo estoy hablando dentro del conservatorio.”

7. Metodología.

Se basa especialmente en la lectura musical, dejando de lado la improvisación y la parte creativa del estudiantado. Es altamente teórica y poco intuitiva, ya que este aspecto no se enseña durante la formación. La enseñanza musical profesional en particular no ha sabido evolucionar como otros tipo de enseñanza, hacia unas posiciones más creativas, en las que se desarrollen aspectos críticos respecto a la música que se enseña y que estudiantado disponga de más criterio para evaluar la música que escucha en su entorno y sepa discernir entre la que es de calidad y la que no.

Parte del profesorado manifiesta que lo que mejor funciona es la creación de grupos heterogéneos. Es importante que haya una interacción entre el estudiantado a la hora de trabajar la música, ya que la propia esencia de la misma hace que sea más fácil realizarla de esta manera. En esta línea I1 defiende: “Haciendo grupos, (...) tutorización en parejas, aprovechando para hacer grupos interactivos, que tiene que pasar por hacer diferentes actividades en grupos heterogéneos.”

Existen opiniones que consideran fundamental que la asignatura de música en los centros de enseñanza general sea práctica, dejando la teoría para cuando el estudiantado ya sepa interpretar música y experimentar con ella. Tal y como argumenta I1: “Para mí lo importante es hacer música, (...) La teoría vendrá después. A partir de la práctica yo puedo conceptualizar, preguntarlos, saber qué es lo que están aprendiendo o lo que no, por su propia voz.”

Parte del profesorado del grupo de discusión considera que uno de los hándicaps que existe en la enseñanza de la música en los conservatorios, es el aprendizaje del instrumento musical, ya que conlleva el dominio físico del propio instrumento, sin el cual el estudiantado no puede interpretar la música. Este aprendizaje instrumental, requiere que el estudiantado dedique mucho tiempo de estudio para dominarlo, para después poder interpretar las piezas. Como nos explica I4:

“En el caso de piano es que otro tipo total de educación, que no sé... bueno también es verdad es cualquier otro tipo de instrumento de viento tiene que hacer sus escalas porque si no, no funciona. Tu puedes ser una persona con una cabeza muy creativa, vale bien... pero si la mano no te va, no te va. Entonces claro ahí la cuestión es muy complicada.”

Este aspecto hace que la enseñanza en los conservatorios requiera por parte del estudiantado una dedicación más intensa que la que se necesita para el aprendizaje de la música en las escuelas e institutos, ya que en éstos la exigencia instrumental es mucho menor y diferente.

Aunque no era una opinión generalizada, se planteó la posibilidad de abordar la clase de instrumento musical de manera colectiva. El planteamiento de clase colectiva de instrumento sería diferente al que está establecido en la clase de lenguaje musical en la que la ratio es de diez alumnos y alumnas. En el caso de la clase de instrumento la ratio sería de dos alumnos

durante dos horas. La ventaja que tiene este tipo de clase es, que el alumno o alumna está en todo momento interactuando con su compañero-a aprovechando las explicaciones que en todo momento se están haciendo, tanto a él o ella como a su compañero-a. Esto hace que la enseñanza no le llegue sólo de forma directa, sino que puedan aprender a través de la observación de las explicaciones que el profesor-a le pueda hacer a su compañero-a. También da la posibilidad para que el profesora deje que entre el estudiantado puedan corregirse y ayudarse a solucionar problemas técnicos y musicales sin su intervención.

8. *Interacción.*

a. Profesorado: El profesorado manifiesta que no existe una buena interacción entre los claustros de los centros. Cada uno aplica su sistema sin tener en cuenta los puntos de vista educativos de sus compañeros. Tal y como afirma I3: “Compartimos cosas, otras no, pero tiene que haber un consenso. Hay claustros que son ciento nueve profesores y cada uno entiende una cosa. Eso es un desastre. En España en general es un desastre.”

Eso evidentemente desorienta mucho al estudiantado que ve que cada profesor tiene un enfoque educativo distinto. En esta línea comenta I3: "Hay mensajes contradictorios (...) uno le da importancia para que desarrolle unas capacidades para flauta y luego otro dice que eso no sirve para nada. (...) todo el rato mensajes contradictorios.”

Parece ser que el profesorado de la etapa infantil son los que se ven forzados a consensuar el enfoque educativo que se dará. Tal y como nos apunta I1: “Los profesores que más hablan y consensuan son los de infantil, porque trabajan por proyectos y como trabajan por proyectos todos están obligados a trabajar conjuntamente.”

Ello les obliga a tener que reunirse para planificar el aprendizaje de su estudiantado.

Otro aspecto importante es la interacción que a nivel musical existe entre el profesorado que forman grupos de cámara en los que aprenden entre ellos mucho más de lo que lo harían si no existiera esa posibilidad. I2 nos relata su experiencia:

“La época más fructífera musicalmente de mi vida, porque tocamos los quintetos (...) tocamos allí y ostras con gente que me llevaba diez años a mí. Y entonces con diez años más de experiencia de música que yo, aprendí un montón. Me sentía arropado, si yo tenía alguna duda en ningún momento me dejaban, al revés, y yo me crecí.”

Este tipo de agrupación fomenta la solidaridad y la igualdad entre sus miembros y a través de la música se produce una transformación en la manera en la que se enfoca la enseñanza que luego se realiza con el estudiantado. De todas maneras creo, que el siguiente paso sería que el profesorado formase grupos de música en los que tocasen ellos con el estudiantado para que la interacción fuese más productiva para el inter aprendizaje.

Los miembros del grupo de discusión apelan a que este tipo de grupos se deberían realizar con más frecuencia, ya que es un foro ideal para el intercambio de experiencias y propuestas para la mejora de la educación musical en todos los niveles educativos. De nada sirve quejarse, sino que hay que dar soluciones y pensar que cuanto más gente seamos y compartamos nuestras experiencias tanto mejor.

Existe una preocupación entre el profesorado en lo referente a la falta de coordinación que existe entre los diversos centros de enseñanza musical que existe en nuestro entorno social. Si existiese esta coordinación se podría sacar un mayor rendimiento musical en el estudiantado, ya que cada nivel educativo musical se

podría dedicar a un tipo de formación que no fuera excluyente y que sirviera para que el estudiantado pudiera conectar las enseñanzas que está recibiendo en un centro con las que se están realizando en cualquier otro. Sobre este asunto I4 manifiesta:

“Creo que es interesante, (...) la división, que cada nivel educativo dé unos contenidos y por otra parte la complementariedad. Al final yo creo que hay más gente que habrá escuchado la 9ª de Beethoven por tener un buen profesor de secundaria que por venir al conservatorio.”

Esto facilitaría que en un momento determinado las personas que quisieran cambiar de nivel musical no se encontrasen con un desconexión entre lo que se enseñan en un sitio u otro.

El profesorado está de acuerdo es que es necesario que hubiera un mayor diálogo entre los centros que forman en la enseñanza musical dentro de una comunidad. Como es el caso de nuestra Comunidad Autónoma Valenciana, en el que el sistema de escuelas de música de la bandas facilitan el camino hacia la profesionalización de las personas que quieran optar por ella. En este sentido I1 nos dice:

“Referente a un sistema musical en el que en todos los pueblos pueden formar músicos y eso creo que es una gran ventaja (...) tenemos una infraestructura muy buena pero no la sabemos utilizar (...) la escuela de música le va diseñando [al estudiantado] lo que sería el camino a seguir porque le interesa tal cosa o tal tipo de música, pero la escuela de música también se tiene que abrir a ir filtrando futuros músicos que después puedan ir al conservatorio.”

Es necesario tener estas circunstancias en cuenta, para poder beneficiarse de ellas en pro de conseguir una mejora en la calidad de nuestro sistema educativo

musical. La coordinación entre la enseñanza musical reglada y no reglada es fundamental para que el estudiantado cuando decida pasar de una enseñanza a otra no se encuentre con un desfase en cuanto a los contenidos que hay entre una enseñanza y otra.

b. Profesorado y Estudiantado:

Aunque la mayoría del profesorado manifiesta que sí consensuan con el estudiantado lo que van a trabajar en clase, admiten que existe una orientación por parte del profesorado a la hora de decidir los contenidos. Muchos hacen alguna matización en cuanto a lo que consideran que es una responsabilidad del profesor y lo que sería la parte que sí podría ser susceptible de negociar o consensuar. Como apunta I1:

“Al principio de curso les dices que es lo que vas a trabajar durante el curso, pero después intentas trabajar todos lo tipo de procedimientos que hay. Intentas trabajar desde lo vocal, instrumental, corporal, desde el trabajo en grupo, pero después contemplas las diversidad que hay en el aula.”

Si bien es cierto que los contenidos bien establecidos por las distintas concreciones legislativas, se considera que existe un margen en el que el profesorado puede interactuar con el estudiantado sobre los aspectos que prefieren aprender con más profundidad. Debemos tener en cuenta que existe una gran diversidad cultural entre el estudiantado que asiste hoy en día a nuestras aulas. Es necesario que se tenga en cuenta este hecho diferencial para poder enfocar la enseñanza musical de manera que permita a todo el estudiantado participar de forma activa y en el que este estudiantado vea que realmente se le tiene en cuenta a la hora de decidir sobre la música que se va a trabajar en el aula. Un ejemplo de esto nos lo facilita I1 con su comentario:

“Utilizar metodologías que hagan que unos a otros se puedan ayudar (...) Hacer que los alumnos mismos te puedan ayudar a enseñar a los que menos saben. Ellos son buenos enseñándose unos a otros. Cuando tienes a un alumno del conservatorio no utilizarlo como figura, y yo lucirme como profesora, sino hacer que el enseñe a sus compañeros a otro alumno que no tiene ni idea de música.”

También parte del profesorado todavía manifiesta que el liderazgo tiene que estar en manos del docente. Si es verdad, que dicho liderazgo no es un liderazgo de autoridad absoluta, sino de guía para orientar al estudiantado en las diferentes posibilidades que tiene ante el hecho musical.

Un hecho que algunos de los miembros del grupo de discusión resaltan es la posibilidad de aprovechar los conocimientos que parte del estudiantado tiene en diferentes campos de la música, sobre todo en música popular (rap, rock, folk, etc.), para que sean ellos los que les enseñen y protagonicen la educación en este campo musical que el profesorado desconoce. Como I1 nos explica:

“Yo sé que hay cosas que mis alumnos saben mejor que yo. Por ejemplo yo tengo alumnos que rapean y rapean muy bien y en sus horas libres se juntan y él se baja sus bases musicales y se las mezcla y tal y cual, y tienen programas para hacerlo y ellos rapean. ¡Ostras! Utilicemos los recursos que tienen ellos.”

En este aspecto sí se reconoce que el profesorado del conservatorio es más recio a admitir que el estudiantado aporte aspectos que trae de su ideario musical a la clase, ya que consideran que el repertorio musical que se debe trabajar en los conservatorios tiene que ser el considerado clásico o culto. Como nos afirma I4:

“Tampoco es una cuestión asamblearia, es una cuestión de liderazgo. Entonces el liderazgo es mío, en el sentido de que yo soy el profesor, en el cual yo englobo la cuestión... la cuestión de coger y decir: mira vamos hablar del concertismo porque es un evento audiovisual total.”

Este menosprecio histórico propicia que el estudiantado del conservatorio sea silenciado respecto a otros tipos de música que forman parte de su entorno cultural en el que viven. Como nos cuenta I4: “Yo me veo colegas que todavía siguen haciendo como a ti te hacía el catedrático del superior en su época en el cual no hay un diálogo”

Según el profesorado existe una gran diferencia respecto al trato que recibe el estudiantado de los conservatorios al resto de estudiantado de las otras enseñanzas. Esta diferencia está en la ratio de estudiantado que existe en la universidad e institutos frente a la ratio que hay en los conservatorios, que es mucho menor. El profesorado de los conservatorios pueden realizar una enseñanza mucho más individualizada, en cuanto a la atención y orientación profesional y de estudio, que el que puedan realizar el profesorado de las universidades e institutos. Como I4 nos comenta: “A mí hay una cosa que me escandaliza del mundo del conservatorio, (...) como teniendo un alumno [por clase] te das cuenta de la cantidad de colegas que no escuchan a los alumnos.”

El profesorado de los conservatorios tiene un contexto que le favorece para interrelacionarse más con el estudiantado, sin embargo esto no sucede. Como anteriormente hemos dicho, la formación y la tradición del profesorado de este nivel educativo les hace estar más centrados en proporcionar una instrucción puramente instrumental y mecánica.

9. Innovación educativa

Según se comenta en el grupo, la innovación educativa, que se realiza por parte del profesorado, siempre es promovida por programas y proyectos que la administración educativa lanza a través de las diferentes campañas oficiales. Como nos comenta I2: “Nos cogimos en el famoso proyecto de innovación educativa [de la] Consellería [Generalitat Valenciana] (...) hicimos un proyecto (...) montamos una historia en clase.”

En general son muy pocas las iniciativas a título individual o particular de algún centro que dentro de su autonomía se atreve a trazar planes de acción de innovación educativa. Estas iniciativas recaen en manos de profesorado que está motivado por realizar proyectos de este estilo, que le hagan evolucionar como docentes y que al mismo tiempo consigan que el estudiantado tenga una visión más amplia del hecho musical.

Esto es un tema que también habría que investigar, el por qué no existe una mayor implicación del profesorado en proyectos de innovación.

Otro factor fundamental para la innovación dentro del aula, es que el profesorado sea consciente de que debe existir un equilibrio entre la teoría y la práctica, ya que el estudiantado ante la teoría se muestra un poco reticente e incluso aburrido, por lo que en la planificación de las clases se debe tener en cuenta este principio para que se mantenga este equilibrio. I2 nos argumenta: “Lo que haces en la teoría, lo haces enfocada a lo que haces de práctica, están más atentos (los alumnos/as) y no dicen, voy a soltar el rollo y tal y cual.”

10. Abandono escolar

Hay un alto porcentaje de estudiantado de conservatorio que decide abandonar sus estudios musicales, debido a la tener que simultanear los estudios de enseñanza general con los específicos de la enseñanza especializada musical. Tenemos que tener en cuenta que el estudiantado tiene que realizar un sobreesfuerzo para poder soportar la carga lectiva que

supone llevar dos currículos diferentes en dos centros distintos. Si sumamos el horario lectivo de este estudiantado, nos encontramos con la cantidad de cuarenta y dos horas lectivas semanales más las horas que tienen que dedicar al estudio de ambas enseñanzas. Esto resulta inhumano para jóvenes en estas edades. Como nos ratifica I5:

“No pueden compatibilizar los estudios generales con los del conservatorio porque es infernal por la cantidad de horas lectivas que supone cursar ambas enseñanzas, a no ser que sea un alumno que tenga un talento fuera de lo común. Pero aquellos que les cuesta un poco es terrible, no pueden hacer once horas lectivas en el conservatorio después de venir de las clases de enseñanza general.”

No tienen tiempo de distraerse en actividades que en estas edades les son propias, ya que si lo hacen les resulta imposible físicamente poder acudir correctamente a ambas enseñanzas.

La LOGSE contemplaba la creación de centros integrados, como hemos apuntado anteriormente, en los que se pudieran simultanear la enseñanza profesional de la música con las enseñanzas generales con un único currículum, lo que suponía que con el mismo horario lectivo que realiza cualquier alumno o alumna de la enseñanza general, también realizaría el estudiantado que cursase ambas enseñanzas en este tipo de centros. Pero desgraciadamente nunca se llegó, por parte de las autoridades educativas, a desarrollar este punto que la LOGSE contemplaba, lo cual hubiera resuelto este problema del abandono escolar que se sigue produciendo cada vez más.

Según el profesorado lo que ha hecho la LOGSE ha sido encorsetar al estudiantado, haciéndoles que tengan que matricularse de un curso completo, que lleva inherente tener que aprobar un número mínimo de asignaturas para poder pasar al curso siguiente. Este sistema hace que muchos alumnos no puedan con todas las asignaturas que deben realizar en un curso,

avocándolos al abandono por no poder compatibilizar los estudios musicales con los de enseñanza general.

En el sistema anterior a la LOGSE un alumno o alumna se podía matricular de las asignaturas que quisiera, sin que por ello estuviera obligado a realizar cursos enteros. Al tener la posibilidad de fraccionar los estudios musicales, les permitía planificarse mejor su carrera y poder compatibilizar sus estudios musicales con los de carácter general. Como comenta I5: “Antes la carrera era más corta, se podía hacer a diferentes edades. La concepción del músico era diferente y había más músicos que ahora. No digo que estuvieran mejor preparados.”

El abandono era mucho menor. Se conseguía que la gente estudiara con mucha menos presión de lo que se le exige ahora.

Pero una de las cosas positivas que trajo este cambio legislativo es que existía una permeabilización en cuanto al acceso al sistema educativo musical reglado del estudiantado.

Como nos lo cuenta I1:

“La LOGSE coge y deja que el estudiantado pueda entrar a cualquier etapa del conservatorio mediante una prueba. (...) fue un momento muy importante, ya que eso potenciaba las escuelas de música ¿en qué sentido?, en el sentido de que las escuelas de música pueden hacer de filtro.”

Si bien es verdad que hay un porcentaje de estudiantado que se matricula en el conservatorio obligados por sus familias, que les presionan para que finalicen sus estudios a costa de lo que sea. Como bien dice I1:

“Al conservatorio vienen niños que no tienen la intención de ser músicos, pero son los padres los que están ahí queriendo que... Creo que lo de la ‘titulitis’ aún estamos sufriendo y pienso que mucha gente todavía viene con ese objetivo.”

11. Música, cultura y sociedad.

La cultura musical de la sociedad española, a diferencia de otros países de Europa, es muy pobre y poco crítica. Como nos señala I4: “El que va a una sala de medio pelo de Alemania va porque le gusta la música y va a escuchar música. Aquí la gente va a figurar.”

La mayoría se dejan influenciar por los grandes nombre que los medios de comunicación nos venden. Los programadores de las grandes salas de conciertos y teatros, sólo traen artistas de renombre porque saben que la gente acude a los conciertos dependiendo de la popularidad que el artista tiene, sin entrar a valorar el hecho musical. Si se programa algún concierto de artistas poco conocidos la gente no acude. En esta línea I4 nos comenta:

“Llega un momento que te viene Juditu Jaúregui y al final prefieres gastarte el doble de pasta en contratar a no sé quién, un pianista que ya va de caída pero tiene un nombre, porque tú has de llenar el auditorio y a lo mejor ese tío le tienes que pagar un caché el triple que a Judith Jaúregui, al final resulta que de gente te va a llenar el auditorio y con Judith Jaúregui te vas a encontrar con 150 personas.”

Los conciertos se convierten en encuentros sociales donde la gente acude a figurar y porque le dé un estatus social. La música se ha convertido en una reunión social donde se va a lucir las joyas y los vestidos. El perfil de las personas que acuden a las salas de conciertos suelen ser de clase media y media alta. Una vez más la gente pobre no tiene derecho a disfrutar de la música porque no se la pueden pagar y porque los responsables políticos no hacen nada por programar conciertos a los que este sector social más desfavorecido pudiera acudir a disfrutar de las sensaciones y sentimientos que la música transmite.

Desde los centros educativos el profesorado de música debe educar a la futura ciudadanía para que este dotados de recursos culturales y conocimientos musicales que les permita disfrutar tanto de escuchar conciertos como de realizar su propia música. Para que ello sea posible debería haber una colaboración entre los y las que programan los conciertos y

el profesorado de música de los distintos niveles educativos, para consensuar que tipo de músicas y conciertos son los más adecuados para formar a la futura ciudadanía desde un posición crítica.

La base de toda educación está en poder conseguir que toda la ciudadanía consiga apreciar la música que escucha y sepa valorarla en su justa medida. Tal y como nos comenta I5: “Hay que enseñarle a un niño a que disfrute escuchando la música.” Para ello debe recibir una formación, que parece ser, que no recibe adecuadamente.

Es necesario poder apreciar aquella música que se está tocando, y ver la dimensión musical que tiene lo que está interpretando, sin esto el estudiantado termina por repetir de manera mecánica la música que toca con su instrumento sin saber los sentimientos que ésta transmite.

Esto hace que gran parte del estudiantado que acude a los conservatorios y centros especializados de música lo haga sin saber realmente lo que significa ser músico. Como ya hemos señalado, normalmente los niños va a los conservatorios asesorados y guiados por la familia. En este sentido nos comente I3: “Entonces claro tú presupones que cuando vienen al conservatorio ya han escuchado música...porque lo han hecho en la enseñanza obligatoria y sus padres son melómanos, porque si no yo no llevo a mi hijo al conservatorio.”

El profesorado es crítico en este aspecto al argumentar que en la enseñanza general se debería trabajar la escucha de música para que todas las personas, independientemente de si luego se van a dedicar a tocar un instrumento, tengan una preparación para escuchar y valorar la música que escuchan y los sentimientos que esta les puede sugerir o despertar. Como argumenta I5:

“Si tú no empiezas por hacer que el niño escuche música, vaya a conciertos y todo, para que cuando sea mayor transmita esa tradición a sus hijos, a los nietos o a quien sea, difícilmente vamos a cambiar la dinámica.”

Por lo que deducimos la importancia de poder apreciar la música desde muy temprana edad, para luego poder decidir con conocimiento de causa que música nos gusta y porqué y no guiados por terceras personas y presionado por la medios de comunicación como está pasando actualmente.

La enseñanza de la música en el sistema educativo es evidente que no ocupa una posición predominante en la escala de importancia para la educación. Según manifiesta el profesorado es porque la clase política no está sensibilizada ante esta educación, ya que ellos no la han tenido como una disciplina prioritaria para la formación de la personas. Esto nos lo confirma I3 con su comentario: “La educación musical no es una prioridad, ni para el gobierno de ahora, ni el de antes. Y esto es lo que estamos sufriendo, tanto la universidad como los centros de enseñanzas obligatorias como los conservatorios.”

Lo que es cierto es que en los colegios de élite, que es donde los políticos llevan a educar a sus hijos sí que existe una oferta en educación musical, la cual hay que pagar. Como denuncia I1:

“Yo creo que estamos sufriendo el hecho de que tenemos políticos que se pueden permitir el ir a colegios de élite, en donde a lo mejor la educación musical se hace como actividad extraescolar que la pagan a parte y que por lo tanto no le dan importancia a la educación musical dentro de la enseñanza obligatoria, porque ellos no la han cursado así. Si la han cursado algunos de ellos, ha sido como actividad extraescolar y porque eran hijos de gente con dinero y tal. Entonces siempre la han considerado como una asignatura de segunda o tercera fila.”

Por lo que nos encontramos en la paradoja que la enseñanza musical se convierte en un artículo de lujo al cual sólo pueden acceder la gente con un nivel económico alto. La pregunta es ¿si este tipo de enseñanza es ofertada en estos colegios de élite será porque es necesaria para la formación integral de las personas? Nosotros consideramos que sí, y que por ello es fundamental que todos los niños y niñas puedan tener la posibilidad de poder realizarla en los colegios públicos y que todo el estudiantado tenga acceso a ella.

Uno de los motivos por los cuales la música deja de tener su peso específico que tenía desde la entrada en vigor de la LOGSE, es la importancia que han empezado a tener las asignaturas científicas y tecnológicas para el nuevo modelo de producción económica, basado en el desarrollo tecnológico y científico, dejando por ello fuera de las asignaturas importantes a toda la rama humanística y artística. Esto según el profesorado obedece a una clara apuesta por la desculturización de la sociedad. Como no relata I4:

“Nosotros ahora nos estamos quejando de los problemas de la música, pero nosotros somos un engranaje más de una rueda de muchos engranajes y directamente es que a los grandes poderes fácticos, dijéramos económicos y políticos de...yo diría de todo occidente, justamente ahora lo que les interesa [es] el técnico que te haga un móvil de “puta madre”, y si puede ser barato, (...) de otro país y todo eso. (...) ahora estamos en el procedimiento contrario, hay que vaciar todos los contenidos humanísticos.”

Con ello los poderes consiguen que la ciudadanía no piense ni tenga una actitud crítica, ya que las asignaturas humanísticas son las que desarrollar un pensamiento filosófico y artístico que hace que las personas puedan tener ideales y valores diferentes a los que la economía global y neoliberal necesita. En esta línea I4 declara: “Todo lo que sea pensar te lo quitan y encima a nivel del instituto también te lo quitan porque hay que vaciar historias, filosofías, artes y todo eso.”

Con la pérdida de importancia en el currículum de la asignatura de música, también sale ganando la industria musical, ya que con la pérdida de conocimientos críticos de la gente, pueden imponer sus propios criterios musicales que en cada momento les convengan, ya que a las personas que van a comprar sus productos carecen de visión crítica para identificar el valor musical de los mismos. Como resalta I3: “Pero eso le viene muy bien a la industria de la música, tener desalfabetizadas a las personas, y al no tener educadas musicalmente, significa no tener ningún criterio y consumen.”

Iríamos, como bien dice el profesorado, hacia una *desalfabetización* musical de la ciudadanía. Es necesario hacer comprender la importancia de educar y culturizar a una sociedad. Hay que preparar al estudiantado para que pueda enfrentarse a la vida con un conocimiento crítico. En este sentido tenemos las declaraciones de I1:

“El ámbito artístico no lo contemplan, o sea, como si en la vida no hubiera arte. Si estamos preparando para la vida laboral, que a mí me parece que no, creo que no debemos preparar para la vida laboral, debemos preparar para la vida, para ser personas.”

12. Influencia mediática en la formación de estereotipos.

Es evidente que el mundo musical no escapa a la influencia de los medios de comunicación. El profesorado manifiesta que estos medios son de gran influencia para la ciudadanía, que acaba consumiendo la música que los medios de comunicación les da. Sobre todo en lo que concierne a la música pop, donde el mercado de consumo es muy elevado. El tipo de música que aparece en estos medios no tiene la calidad que debería tener para que la ciudadanía se cultivara musicalmente. Como nos explica I1:

“Yo estoy convencida que incluso los programas éstos, que hacen ahora, tipo concurso que se presenta la gente que si: Veo, veo, antes, la Operación Triunfo y

todas estas cosas, yo creo que previamente a que la gente se presente tienen ya unos estereotipos que quieren tener en el mercado.”

Pero a parte de esta realidad de todos y todas conocida, hay también un alto grado de marketing dentro de la música culta o clásica. Existen unos circuitos en los que sólo puede entrar gente que pertenece a los grupos de poder establecidos a través de la historia. Para poder acceder a estos grupos debes reunir un perfil que es marcado por los medios de producción de imagen. Todo esto hace que realmente se pervierta la esencia puramente musical, predominando otros aspectos que no son esencialmente musicales. Como es el caso de Barenboim que nos relata I3:

“Yo me he fijado que este hombre [Barenboim] a cada dos por tres estaba en Alemania en la portada de las revistas de Ringbahn, o sea la revista del tren. (...) tiene una campaña montada este hombre (...) de relacionarse. Eso no tiene nada que ver con el talento musical, eso tiene que ver con una estrategia comercial y publicitaria.”

Luego es evidente la influencia que estos medios realizan sobre los gustos de los oyentes. Detrás de estas multinacionales del disco y la producción de conciertos y eventos musicales está el poder económico. Este es el que va marcando las estéticas que en cada momento convienen a sus intereses. Muchos músicos y músicas tiene que sucumbir ante estos y crear estéticas que no son de carácter musical sino de carácter personal y pasar por el dictamen de los productores y la industria del disco.

El profesorado es consciente de esto y apuesta por una concienciación del estudiantado sobre los procesos de producción de la música y que influye en ellos. Debemos dotar de criterios críticos a nuestro estudiantado para que sepa lo que realmente le están queriendo vender. Este trabajo educativo es de gran importancia si queremos evitar que estos grupos de poder sean los que nos impongan sus estéticas y valores a nuestra sociedad. Una buena

educación musical pasa por formar a los futuros profesionales de la música desde una posición crítica y revelarse contra la tiranía del mercado.

13. El género en la educación musical.

Todos reconocen que no existe una igualdad entre hombres y mujeres en el campo musical, pero con matices. Tal y como argumenta I4: “Menos la cúspide, que es el punto de poder, que ahí tenemos a los directores de orquesta, por decirlo de alguna manera, creo que nosotros a nivel de género estamos muchísimo, muchísimo mejor que la media.”

Aunque como vemos los puestos de relevancia son ocupados mayoritariamente por hombres.

Se argumenta que ha habido mujeres a lo largo de la historia que han destacado por su buen hacer a nivel compositivo. Como dice I4: “Yo pienso que a nivel musical ha habido buenos músicos en el sentido genérico, ‘músicas’.”

Si bien es verdad que ha habido mujeres con un nivel compositivo equiparable al de los hombres, también es cierto que estas mujeres han sido eclipsadas por los grandes compositores hombres, y que ha sido a partir de los movimientos feministas cuando han empezado a rescatarse estas figuras femeninas y ponerlas en valor y ser visibilizadas. Como es el caso que nos narra I4:

“Bárbara Strozzi mundialmente famosa y el famoso Caccini (...) tú te metes en un ámbito del renacimiento y el Caccini bueno no era el padre, nadie conocía a Caccini, el Caccini bueno era la hija, la hija era la primera compositora de óperas mujer, que hacía unas operas digamos buenas.”

A las mujeres siempre se les ha relegado a un segundo plano, dejándolas sólo que pudieran publicar géneros musicales menores en los que los hombres ni siquiera componían.

Como nos apunta I4:

“Había una tía, (...) no me acuerdo ahora como se llamaba, que fue la que más partituras vendió en el siglo XIX. (...) pero es que era música de salón para niñas. Pero como número de ventas de partituras vendió mucho más que Beethoven.”

Esto hacía que las mujeres fuesen intelectualmente menospreciadas.

Podríamos decir que aunque hayan mujeres que tengan grandes dotes musicales, siempre serán minusvaloradas ante el género masculino, ya que no debemos olvidar que todavía la sociedad patriarcal predomina hoy por hoy. Como es el caso que nos narra I4:

“Tenemos casos, como (...) la carta de Félix Mendelsohn que le escribe a su hermana, (...) le dice: mira ya tienes diecisiete años y tienes que dejarte de estas cosas, tienes que hacer lo típico que es buscar un buen marido, si sigues componiendo y sigues teniendo estas inclinaciones intelectuales no vas a encontrar marido.”

Otro fenómeno que destacan parte del profesorado es, el que en la actualidad se está produciendo un retroceso en cuanto a la imagen que se muestra de las mujeres músicas en los medios de comunicación, ya que anteponen el aspecto sexual al artístico en los montajes de sus apariciones. Esto hace que la imagen quede relegada a un objeto de deseo sexual y que la parte artística que ensombrecida. Como es el caso que nos cuenta I4:

“Es que desde que aparecieron la Space girls (...) no nos engañemos en todos los roles de la música pop en la década de los ochenta y principios de los noventa, eran unos roles totalmente, diría de igualdad o incluso más avanzados a estas épocas. (...) ahora estamos sufriendo una involución tan sumamente brutal que pienso que ahí justamente sí que diría que...(..) Vale está la china la Yun ka Young, que sólo le falta el cuchillo en la boca, va en un traje, que para mí se lo pone en calzador, una china que va pero “petá”, va en unos trajes imposibles, y no es por nada pero te

puedo decir que es una de las diez mejores pianista que actualmente hay en el mundo y es una tía que tiene 21 años o sea top 10.”

Aunque esto no es sólo una cosa musical, sí vemos que la música no es ajena a esta realidad sobre el género.

Parte del profesorado afirma que las mujeres superan a los hombres en cuanto a la cantidad que pueblan los conservatorios. Son mayoría. Como nos argumenta I4: “No tengo un censo exacto, pero yo podría decir que el porcentaje de chicas vs chicos del conservatorio, hoy podemos estar en un 70% de chicas frente a un 30% de chicos.”

Con esto parece ser que queda justificada que existe una igualdad. Nada más lejos de ello que pensar que porque existe una mayor matrícula de mujeres en los estudios de la música significa que luego vayan a alcanzar la cuotas de protagonismos que alcanzarán los hombres, a pesar de ser menos los que estudien. Este dato viene a corroborar que a pesar del mayor número de mujeres que estudian música, los puestos de poder quedan en manos de la minoría masculina.

Respecto a los niveles educativos observamos que la mujer es la protagonista. Sobre todo en el nivel de educación infantil, la mujer acapara la docencia, siendo minoritarios los hombres en la misma. Como afirma I3: “Hay clichés que se siguen cumpliendo. Por ejemplo en educación infantil el 95% son mujeres.” Esto es debido a que a la mujer se le considera que debido a su condición femenina y de madre, da más el perfil para educar a niños y niñas en edades tempranas.

Como vemos los estereotipos siguen todavía vigentes en nuestra sociedad. Es verdad que ha habido una evolución positiva, aunque todavía no se alcanza el grado de igualdad que se debería.

14. Discriminación por razón de etnia, religión u opción sexual.

En el mundo de la música también se dan discriminaciones de tipo sexual, étnico y religioso. El mundo de la interpretación está dominado por diversas facciones y “familias” de signo reaccionario contra aquellas personas que no son afines a su pensamiento, las cuales se encargan de discriminar a músicos-as por su tendencias de todo tipo. Como nos ilustra muy bien I4:

“Hay una frase atribuible a Richter que decía que los pianistas pueden ser de tres categorías: judíos, maricones o malos. Y efectivamente no sé si os habréis dado cuenta que hasta Pollini, todos los pianistas eran judíos o maricones sin punto de comparación y efectivamente también está el rollo de los violinistas judío-polacos.”

Aunque parece ser que es algo que es asumido por el entorno musical ya que la gente ve normal que existan esta serie de discriminaciones. Podríamos decir que existe una inmunización con respecto a estos temas tal y como I4 nos afirma:

“Yo pienso que sobre todo en esta reunión nos tenemos que centrar en nuestra área de influencia y desde luego eso sabemos que está ahí y seguirá estando y es normal que haya discriminación de género de etnia y discriminación de todo.”

15. Música popular y de otras culturas.

El profesorado reconoce que este tipo de música es interesante abordarla en las clases de música en todos los niveles educativos, ya que supone un enriquecimiento musical para el estudiantado. Tal y como argumenta I3:

“Utilizar músicas de todas las culturas, de todos los géneros diferenciando género y estilo, y a partir de un estilo al final se crea un género y utilizando músicas de todas las épocas, dentro de esos tres parámetros, usaremos la diversidad musical en su conjunto y aprenderíamos también de la diversidad del estudiantado en cualquiera de sus circunstancias, para trabajar las transversales, para trabajar otras disciplinas o

multidisciplinar, si queremos hacer una multidisciplinar y transdisciplinar (...) le da una riqueza y eso es un punto importante pero para eso necesitas una formación de maestros muy sólida.”

Pero la realidad es que el profesorado no suele trabajar este tipo de música, ya que debido a su formación de corte clásico no se siente preparados para desarrollar este tipo de música. Simplemente se limitan a mencionarla y poner unas cuantas grabaciones como muestra de cómo suenan este tipo de música, pero no la desarrollan de manera práctica, ya que insisten en que no tienen la preparación técnica musical y formal para hacerla y enseñarla en clase.

Aquí podemos detectar una falta en la preparación del profesorado que tiene que impartir las clases en los diferentes niveles educativos. Esto es importante que se visibilice y que se cambien en los planes de formación del futuro profesorado.

5.2.2.2 Grupo de Profesorado de Infantil/Primaria y Escuelas de Música.

El grupo de discusión comunicativo estaba formado por cinco personas, una mujer y cuatro hombres, cuyas edades están comprendidas entre los 24 y 35 años, pertenecientes a los niveles educativos de Infantil/Primaria y Escuelas de Música, más la persona investigadora.

5.2.2.2.1 Clasificación de los actos comunicativos.

En la información ofrecida por la clasificación de las dimensiones exclusoras y transformadoras que emergen de los grupos de discusión comunicativos aparece codificado el/la informante, al que se le asigna un indicador de código I, con el que se identifica con un número distinto a cada persona.

La información ofrecida por la clasificación de las dimensiones exclusoras y transformadoras, que emergen de los grupos de discusión correspondiente al Profesorado de

Infantil/Primaria y Escuelas de Música, se organiza de la siguiente manera, una vez realizado el vaciado de la información.

Categorías	Dimensiones	
	Excluseras	Transformadoras
Objetivo de la Enseñanza Musical		
Perfil profesorado		
Formación Profesorado		
Currículum		
Metodología		
Innovación Educativa		
Interacción Profesorado/Estudiantado		
Música, cultura y sociedad		
Género		

La clasificación realizada del grupo de discusión del Profesorado de Primaria y Escuelas de Música se refleja en el cuadro incluido a continuación.

Categorías	Dimensión	
	Exclusera	Transformadora
Objetivo de la Enseñanza Musical	(11)	“Cuando empecé a dar clase mi objetivo se centró en querer conseguir que los niños aprendieran mucha música...Hoy por hoy he cambiado en el tiempo y mi objetivo es educar y formar a la gente a través de la música”
	(15)	Mi objetivo principal es formarles como seres humanos que respeten todo tipo de

			<p>manifestación musical y cultural y no sólo prepararles para que sean instrumentistas. (...) no digo que no sean unos grandes músicos intérpretes. Pero sobre todo conseguir que ellos sientan a través de la música que se están realizando como personas y que la música les dé poder para ser ciudadanas y ciudadanos críticos y reflexivos. (...). Yo veo la música como una formación integral y no complementaria.</p>
			<p>(12) “Lo importante es formar a la persona, aunque hay unos objetivos mínimos. Yo intento trabajar con mis alumnos diversos aspectos, la parte instrumental, vocal o de movimiento. Intento trabajarlo todo pero desde la concepción clásica, que tenga que aprender música si o si y que disfrute con ella. Yo pienso que a partir de ahí pueden salir músicos, aunque no es el objetivo de la enseñanza musical en primaria. Por eso es muy importante que se lo pasen bien escuchando y haciendo música de acuerdo a su nivel.” (...) “Sí, yo quisiera añadir que la visión de la música debería ser a nivel social, pero el camino no debe ser sólo desde las aulas, sino a nivel político. Los políticos deberían creer más en la importancia</p>

			<p>que la educación musical tiene para la formación de una ciudadanía crítica, y digo esto porque lo mismo en una ley tenemos avances educativos, en este sentido, como en otra ley pueda desaparecer. Esto hace que la música sea algo supletorio y no fundamental. Una sociedad que se precie debe apostar por la enseñanza musical como algo necesario para la formación integral. Esto hace que las familias vean la música como algo que si se da bien, pero sino tampoco pasa nada. Y esto es lo que los políticos transmiten a la ciudadanía.”</p>
			<p>(13) “Hay que diferenciar la enseñanza de la educación primaria de la que se pueda realizar en las escuelas de música. Mi objetivo (...) que disfruten y se lo pasen bien con la música, pero al mismo tiempo que también adquieran una competencia tocando algún instrumento. Yo llevo poco tiempo dando clase y tal vez más adelante quizás cambie de opinión pero de momento creo que ese es mi objetivo.”</p>
	(14)	<p>“Para poder alcanzar los objetivos te tienes que poner muy duro, lo que hace que la clase de música sea una clase que agobia al estudiantado, por lo que va en contra de que disfruten de la</p>	<p>(16) “El objetivo que pretendo alcanzar es que mis alumnos y alumnas disfruten de lo que están haciendo. Ya que si disfruta de lo que hace,</p>

		música.”		tanto si sigue en la música como si no, no tenga un recuerdo negativo respecto a la enseñanza de la música.”
Perfil del Profesorado	(I3)	“Ahí está el error (...) no haber exigido un mínimo de preparación musical a toda aquella persona que quisiera acceder a la especialidad de magisterio musical. (...) como mínimo deberían haber cursado un grado elemental de música. Yo tengo compañeros que están dando clase de música en la escuela que ni siquiera saben solfeo. Han aprobado la carrera y las oposiciones a base de empollar y aprenderse de memoria los temas. Estas personas ¿Qué música van a enseñar si no saben interiorizar ellos/as mismos/as la música?”	(I5)	“para impartir una clase de música uno/a tiene que tener la mejor preparación musical”
	(I6)	En el profesorado de los conservatorios ocurre el caso contrario, gente que está preparada a nivel instrumental pero a nivel pedagógico no tiene preparación.	(I3)	Habría que realizar una preselección para poder iniciar unos estudios musicales que requiriera un nivel y así garantizar una calidad en el futuro profesorado.
	(I3)	Se está pidiendo una gran preparación para poder acceder a un puesto de trabajo, (...)debería ser más exigente para poder iniciar los estudios (...) La carrera es de grado [BOLONIA] con lo que aparte de la enseñanza general existe un año para realizar la especialidad. Yo creo que en un curso no puede estar preparado para dar clases de música		
Formación del Profesorado	(I3)	“Somos aquí varios que hemos tenido la suerte de poder estudiar la carrera de magisterio y los estudios superior de música. Por lo que la preparación que no te dan en los estudios musicales, lo recibes en los estudios de magisterio. Así y	(I3)	“Yo lo que también me ha ayudado ha sido conferencias que se han realizado por gente muy buena y que son referencia en el ámbito educativo. Pero lo que

	<p>todo en magisterio aprendí a dar clase el primer día que empecé las prácticas. Porque yo no sabía prácticamente nada de cómo dar las clases. Luego lo que me ha ido capacitando ha sido la experiencia cuando he empezado a impartir clase. Lo que creo es que en los conservatorios la formación para dar clase no está planteada en la carrera. Ni siquiera en un superior de pedagogía del instrumento. Todo el planteamiento es teórico. Te tiras cuatro años enseñándote como hacer una programación, pero no te enseñan nada (de como impartir una clase), por lo que pienso que no es suficiente para abordar la enseñanza de la música en un conservatorio.”</p>	<p>son las específicas de música en la universidad dejan mucho que desear.” (...) “Hemos realizado grupos de trabajo de profesores del mismo pueblo y trabajamos realizando alguna actividad, y esto lo hacemos porque queremos mejorar y no porque nos lo exijan. Nosotros nos buscamos la vida para poder aprender unos de otros.”</p>
(11)	<p>“A mí me pasó lo mismo al principio pero luego conforme me surgen las dudas sí que voy enlazando un poco todo aquello que aprendí en la carrera, sistemas y estrategias para ir solucionando los problemas que van surgiendo. Por lo que creo que eso nos lo han dado los estudios iniciales. Y aunque la sensación es de que no te vale nada aquello que has estudiado, sí luego lo vas aplicando en tu docencia diaria. Cosa que sí sólo hubiera estudiado en el conservatorio, sí que puedo decir que me encontraría perdido. Tantos años estudiando el instrumento para luego no poder enseñar música a nivel escolar.</p>	(16) <p>“Considero que si tienes unos estudios musicales el profesorado tendrá una mejor preparación cultural que si no los tiene.”</p>

	(12) “Lo que es evidente es que en los conservatorios no existe un plan formativo que te dote de herramientas para poder enseñar. El objetivo es formar instrumentista. Sólo existía una asignatura de pedagogía que era teórica y que se daba sin ningún interés.” (...) “En la universidad el profesorado lleva mucho tiempo sin saber la realidad del día a día del aula. Por lo que sería necesario que hubiera profesorado que retomase la docencia directa en los colegios para que supiera cual es la realidad actual. También estaría bien que maestros/as pudieran ir a la universidad a transmitir y compartir sus experiencias con los estudiantes. Tendrían que hacer más clase prácticas de las que se imparten. Se enseña demasiadas horas de teoría y formación de lenguaje musical y se olvida un poco cual es el objetivo de la enseñanza musical en las escuelas. Los que están enseñando en las escuelas creo que tienen mucho que decir, hay gente que está haciendo cosas muy interesantes que deberían visibilizarse en las universidades, tanto en colegios de primaria como en institutos	
--	---	--

	(I4)	Incluso no podías ni siquiera tener buenos referentes pedagógicos en el mismo profesorado, cuyo principio pedagógico era el de repite, repite, toca, retoca sin dar ninguna explicación. Esto la gran mayoría del profesorado que yo he tenido. Y tú te preguntas ¿pero qué no me vas a explicar los procesos y por qué de esta forma y no de otra? Esperabas que te dieran técnicas para abordar el estudio. Sin embargo cuando estudié magisterio sí que había más prácticas sobre cómo afrontar la práctica escolar. Puedo decir que en mi caso sí puedo decir que tenía una ligera idea con lo que me podía encontrar cuando tuviera que impartir clases. Aunque si me encontraba con problemas para los cuales la formación inicial no me había preparado. Creo que realmente la formación inicial no termina de ser realmente eficaz para prepararte para impartir clase.” (...) “Las clase que me hacía mucha gracia era la de conjunto instrumental. Me enseñaron a realizar un combo de jazz, pero yo ¿cómo aplico el combo de jazz al aula? A mí nadie me explicó este paso. Todo te lo enseñan en la teoría pero su aplicación en el aula no.”		
	(I6)	“Cuando preguntabas por qué algo era esta forma, la respuesta era “porque es así” y no había vuelta de hoja”.		
Currículum	(I3)	“En mi caso estoy muy sujeta a los contenidos que vienen dados por la ley. Incluso se sigue la clase de acuerdo con un libro. Este es el que marca el nivel de competencias que debe alcanzar el estudiantado. Yo durante este curso he tenido la experiencia de que estudiantado de cuarto curso no tenían el nivel de competencias que exige su nivel,	(I4)	“En cuanto a los contenidos en concreto no, pero si respecto a las actividades que quieren realizar.”

		con lo que estaba en la disyuntiva de tener que adaptar los contenidos para que estos pudieran aprender algo.”		
	(I1)	“Solamente nos marcamos unos mínimos y seguimos esos contenidos que en principio no hemos marcado. También depende del grupo de alumnos de clase.”(...)	(I6)	“Lo mismo que ocurre en los propios conservatorios que el mismo profesorado devalúa clases como pueden ser coro o historia y orquesta como asignaturas menos importantes que por ejemplo las de instrumento.”
Metodología	(I6)	“¿No crees que es un problema tener estudiantado de distintos niveles y tener que estar adaptando los materiales que se trabajan en clase, ya que eso hace que los alumnos que tengan más nivel suponga un freno para ellos?”	(I1)	<p>“Dependiendo del colegio. Hay veces que tengo estudiantado de ciclos diferentes. Por lo que el planteamiento en cada colegio es distinto. Lo que yo hago es que no parto la clase y enseño canciones distintas, sino que la canción la enseño a todos por igual, lo que si hago es que los agrupo por niveles para las tareas, pero no juntando los del mismo nivel sino que los mezclo para unos se ayuden a los otros.”</p> <p>“Lejos de ser un problema es una ventaja, ya que los que más saben ayudan a los que menos, con lo que las interacciones son positivas para el de más nivel que se siente motivado por enseñar a su compañero. Lo único que da es un poco más de trabajo, ya que las unidades didácticas te las tienes que confeccionar tú. Ahora, te da más</p>

			libertad para marcar las directrices de clase que tú quieres.”
(11)	“me gustaría apuntar respecto a lo que hablábamos de enseñar entre distintos niveles, he de decir que eso lo encontramos incluso en estudiantado del mismo curso, donde vemos que existen diferencias de conocimiento. Esto es debido a que hay estudiantado que va a escuelas de música y otros no. Por lo que ya existe una gran diferencia de partida.”	(12)	“Nosotros enfocamos la enseñanza de la música como una disciplina dentro de un proyecto educativo en la que están incluidas las demás disciplinas (interdisciplinaridad) en la que la música aporta al conjunto educativo su particularidad para conseguir una educación más rica y completa para el estudiantado. Por ejemplo, yo trabajo con mis alumnos canciones populares en las que aparte de la música introducimos el texto que les sirve para conocer aspectos históricos o sociales que van ligados a otras asignaturas (lengua, historia, etc.). En mi colegio trabajamos por proyectos con lo que la asignatura de música está conectada con estos proyectos. Lo que se hace es interrelacionar entre las áreas el aprendizaje del tema del proyecto.” (...) “Es mejor el trabajo por proyectos, ya que existe una relación en todas las áreas y los niños los ves más motivados, ya que entre ellos se distribuyen las tareas y luego se las enseñan unos a otros. También se buscan ellos mucha información, lo que hace que desarrollen su instinto de conocer.” (...) “Yo utilizo la misma

			<p>música (material) para todos los niveles y a cada alumno le asigno un papel en función del nivel que tiene. El que no puede hacer la melodía hace el acompañamiento. [Con lo que la misma pieza sirve para que niños con distintos niveles interactúen]” (...)</p> <p>”En las clase colectivas (primaria) son muy divertidas ya que cada niño realiza una voz y asume un papel dentro de la pieza que vamos a interpretar. Uno la flauta, otro un instrumento de percusión, otro el clarinete y así un sinfín de instrumentos. Lo que sí que conlleva es que el profesor arregle la pieza o canción para la diversidad que la clase le plantee.”</p>
(16)	<p>“cuando son de cursos distintos. Habrá unos contenidos distintos y sobre todo unos objetivos de alcanzar totalmente distintos o a distinto nivel de consecución. Yo lo veo muy complicado poder conjugar esta situación.” (...) En el conservatorio tenemos el hándicap de que nuestras clases de instrumento son individuales con lo cual no podemos plantearnos este tipo de clase (enfoque didáctico). Es evidente que en las clases en grupo se puede interactuar, cosa que en las clases individuales ni se plantean.”</p>	(14)	<p>“Los mayores suelen ayudar a los más pequeños a realizar sus trabajos.”</p>
		(12)	<p>“En las clase colectivas [primaria] son muy divertidas ya que cada niño realiza una voz y asume un papel dentro de</p>

				la pieza que vamos a interpretar. (...) Lo que sí que conlleva es que el profesor arregle la pieza o canción para la diversidad que la clase le plantee.”
Innovación Educativa	(I1)	“Aunque a veces algunas de las aplicaciones tienen dificultad porque no tiene un sistema que es compatible y te genera problemas. Otra dificultad añadida es que estás trabajando con un programa que funciona más o menos bien, pero la administración nos cambia el sistema, con lo cual esa aplicación no la puedes utilizar. Luego también nos encontramos con que el sistema informático que tenemos en los colegios no son fáciles de manejar y te complican bastante la tarea”	(I4)	“A través de la red existen páginas en las que hay unidades didácticas que a veces te ayudan en tu práctica diaria. También aplicaciones para realizar ejercicios musicales.”
Interacción Profesorado/ Estudiantado	(I4)	“los contenidos en concreto no[consulta con el estudiantado]”	(I4)	“sí [consulta con el estudiantado], respecto a las actividades que quieren realizar.”
			(I5)	sería bueno para el desarrollo de la enseñanza que se consensuara con el estudiantado todo aquello en lo que ellos van a realizar. Luego las actividades se desarrollarían con un grado de implicación mayor por parte del estudiantado. (...) considero importante que el estudiantado se pronunciara sobre que les motiva de la música. Qué significa para el estudiantado la música en su vida y qué música escuchan. Y a partir de

				estos conocimientos es cuando podemos atraerlos hacia la música que hagamos en clase, siempre desde un principio reflexivo y crítico.
			(12)	[En los proyectos] Las ideas parten de los mismos alumnos y luego nosotros confeccionamos las unidades didácticas y materiales para desarrollarlos
			(11)	“los más pequeños están mucho más atentos, y cuando estás explicando cosas a los más mayores ya hay algunos de los más pequeños que está captando lo que tú estás explicando.”
Música, cultura y sociedad	(12)	“Tenemos mucha dificultad e incluso rechazo, ya que es una música que ellos no escuchan ni en su casa ni en su entorno. Lo que tampoco ayuda es que los medios de comunicación bombardeen constantemente con música de consumo. Esto francamente hace que el estudiantado rechace cuando intentas ponerles música clásica, ya que esta no “mola” como ellos/as dicen.”	(11)	“Sí, solemos trabajar diversos tipos y estilos de música para que el estudiantado tenga un amplio abanico de repertorio que le sirva para conocer y ampliar su cultura musical, para que pueda tener un mejor sentido crítico ante lo que escucha.”
	(13)	“Esto mismo en los conservatorios ocurre, pero con cierta música de épocas tanto antiguas como músicas contemporáneas. La música que se trabaja en los conservatorios va desde el barroco (dependiendo de los instrumentos)	(14)	“Yo intenté que escuchasen la música del Pájaro de Fuego de Stravinski y no había manera que aceptasen este tipo de música. Les puse la película de

		hasta el romanticismo. Con lo que ciertas épocas de la historia de la música quedan eclipsadas por lo general.”		Fantasia, donde suena esta pieza y nadie se opuso y todos las escucharon y encima encantados.”
	(I1)	“A mí han venido padres a decirme que no fuera tan exigente en la clase de música y que comprendiera que no era lo mismo una clase de matemáticas que la de música.”	(I3)	“También deberíamos intentar que la música tuviera más importancia dentro de la educación general y que no fuese una “maría”, y eso debemos intentar cambiarlo.”
Género	(I3)	Yo siempre he visto que los libros de historia de la música siempre habla de grandes compositores, músicos, intérpretes, etc., pero ahora que lo planteas veo que las mujeres quedamos fuera de la historia. Por lo que es evidente que el planteamiento que se hace en la escuela es muy machista. No se habla de grandes compositoras ni intérpretes, simplemente la du Pre (Jacqueline Mary du Pré, Violoncelista) y cuatro más. Yo este tema no me lo había planteado nunca y es verdad que habría que hacerlo.		

5.2.2.2.2 Descripción e interpretación de la información.

El grupo de discusión comunicativo integrado por el profesorado de primaria y de escuelas de música hace emerger las siguientes categorías.

1. Objetivo de la educación musical
2. Perfil Profesorado
3. Formación del profesorado
4. Currículum
5. Metodología

6. Innovación Educativa
7. Interacción Profesorado/Estudiantado
8. Música, cultura y sociedad
9. Género

1. Objetivo de la Educación Musical

Sobre el objetivo de la educación musical tanto en los niveles de educación primaria y enseñanzas especializadas (escuelas de música y conservatorios) vemos que existe una opinión unánime. El objetivo principal para el profesorado de este grupo de discusión es que el estudiantado disfrute de la música pero exigiendo que aprenda y alcance el nivel que le permita realizar su propia música. Tal como nos señala I1: “Educar y formar a la gente a través de la música y crear ese espíritu crítico, pero sobre todo educar a la persona.”

También se señala la diferencia que existe entre la enseñanza de la música en las escuelas de música y conservatorios y la enseñanza primaria, que no es otra que aparte de conseguir que el estudiantado disfrute de la música consiga dominar un instrumento musical con la competencia necesaria para poder disfrutar de la música como intérprete. Aunque la mayoría de las veces se prima la parte instrumental al disfrute de la música. Por lo que habría que cambiar el enfoque como nos señala I6: “Es necesario que se cambie el planteamiento educativo en los conservatorios.”

2. Perfil del Profesorado

En cuanto al perfil profesional que debe reunir el profesorado de música, opinan que para impartir con éxito la enseñanza musical en colegios e institutos es necesario tener una preparación musical sólida, como mínimo un grado elemental de música, aunque otros-as manifiestan que si no se está en posesión de un grado profesional de música no se pueden

enseñar correctamente los contenidos que especifica el currículum de música para la enseñanza general. También denuncian que hay profesorado de música, impartiendo clase en los colegios de primaria sin ni siquiera tener unos estudios elementales de música. Simplemente cursaron la especialidad en la universidad. Como nos cuenta I3:

“Yo tengo compañeros que están dando clase de música en la escuela que ni siquiera saben solfeo. Han aprobado la carrera y las oposiciones a base de empollar y aprenderse de memoria los temas. Estas personas ¿Qué música van a enseñar si no saben interiorizar ellos/as mismos/as la música?.”

Para poder solucionar esta situación I3 opina que: “Habría que realizar una preselección para poder iniciar unos estudios musicales que requiriera un nivel y así garantizar una calidad en el futuro profesorado.”

El problema que apunta el profesorado es que en la actual reforma de Bolonia sólo existe un curso para especializarse para impartir música en los centros de primaria. Esto es materialmente imposible para adquirir unos conocimientos que permitan a un profesora o profesora poder desarrollar una función docente en una clase de música. Esto demuestra una vez más el sin sentido que tiene esta reforma y la poca importancia que le dan a la educación musical. Si antes de Bolonia ya había un currículum que no garantizaba la buena preparación musical del futuro profesorado, ahora con la reducción de créditos en el grado de magisterio la preparación queda en entredicho.

Entre todo el profesorado del grupo de discusión, sólo hay una componente del grupo que manifiesta que sólo lee revista de didáctica de la música a través de internet. La revistas de didáctica impresas no las leen. Estamos ante un profesorado poco preocupado por lo que se publica en la revistas de educación musical, por lo tanto no son conocedores de los últimos avances pedagógicos y didácticos que se puedan publicar. Debemos concluir que las

publicaciones, sobre todo impresas tiene poca influencia entre el profesorado de enseñanza musical.

3. Formación del Profesorado

En cuanto a la formación del profesorado la mayoría manifiesta que en la enseñanza inicial no han tenido una preparación idónea, a la vez que escasa y desde la teoría. De acuerdo con esto, I3 nos explica cómo ha sido su formación inicial:

“[En] los conservatorios la formación para dar clase no está planteada en la carrera. Ni siquiera en un superior de pedagogía del instrumento. Todo el planteamiento es teórico. Te tiras cuatro años enseñándote como hacer una programación, pero no te enseñan nada [de como impartir una clase], (...) pienso que no es suficiente para abordar la enseñanza de la música en un conservatorio.”

El profesorado reconoce que, realmente han empezado a aprender cuando han entrado en el aula a impartir sus clases. Como nos sigue contando I3:

“Aprendí a dar clase el primer día que empecé las prácticas. Porque yo no sabía prácticamente nada de cómo dar las clases. (...) lo que me ha ido capacitando ha sido la experiencia cuando he empezado a impartir clase.”

Pero todos-as coinciden que es en los Conservatorios donde la preparación pedagógica y práctica es escasa y de baja calidad. Muchos manifiestan que realmente no han aprendido nada. Como afirma I2:

“Lo que es evidente es que en los conservatorios no existe un plan formativo que te dote de herramientas para poder enseñar. El objetivo es formar instrumentista. Sólo existía una asignatura de pedagogía que era teórica y que se daba sin ningún interés.”

Otro aspecto a resaltar por una parte del profesorado es que en la Universidad sólo les enseñan mucha teoría pero poca práctica. Como nos explica I3: “Todo el planteamiento es

teórico. Te tiras cuatro años enseñándote como hacer una programación, pero no te enseñan nada [de como impartir una clase].”

El profesorado considera que se debería dar un giro al enfoque educativo de la formación de maestros-as, consiguiendo un mayor equilibrio entre la práctica y la teoría. Tal y como explica I2: “Más clase prácticas de las que se imparten. (...) demasiadas horas de teoría y formación de lenguaje musical y se olvida un poco cual es el objetivo de la enseñanza musical en las escuelas.”

También manifiestan que el profesorado de las universidades están lejos de lo que ocurre en las aulas. Deberían tocar más de cerca la realidad diaria de la enseñanza musical en los colegios para poder estar al día de lo que acontece en ellos. Como nos dice I2: “Los que están enseñando en las escuelas creo que tienen mucho que decir, hay gente que está haciendo cosas muy interesantes que deberían visibilizarse en las universidades, tanto en colegios de primaria como en los institutos.”

Sería interesante que los maestros-as y profesores-as de música que trabajan en los colegios e institutos pudieran transmitir sus experiencias a los futuros docentes en las universidades.

También hay profesorado que señala que, aunque al principio te dé la sensación que lo que te han enseñado en la carrera no te sirve, luego conforme te surgen los problemas vas enlazando todo aquello que en la universidad te enseñaron desde la teoría. Como nos señala I1:

“Conforme me surgen las dudas (...) voy enlazando un poco todo aquello que aprendí en la carrera, sistemas y estrategias para ir solucionando los problemas que van surgiendo. (...) eso nos lo han dado los estudios iniciales. Y aunque la sensación es de que no te vale nada (...) luego lo vas aplicando en tu docencia diaria.”

En general podemos afirmar que el predominio de la teoría sobre la práctica en la formación inicial es evidente, así como la conexión entre lo que sucede en las aulas y lo que se está enseñando en las universidades.

Es evidente por las manifestaciones del grupo que, la administración no se ha preocupado mucho por la formación musical específica que necesita el profesorado para poder desarrollar prácticas educativas musicales que les ayuden a poder solucionar y avanzar en la enseñanza de la música. Tal y como nos cuenta I5: “A través de mi experiencia puedo decir que la administración no se ha preocupado mucho por formar didáctica y pedagógicamente al profesorado.”

La consecuencia de esta falta de apoyo por parte de la administración se traduce en que la mayoría del profesorado, se tiene que buscar individualmente la manera de recibir una buena formación, para poder impartir sus clases cada vez mejor. Incluso formando grupos de profesores y profesoras que tienen inquietudes y que se preocupan por su trabajo y quieren adquirir conocimientos que les permitan ser mejores docentes. Por lo que podríamos afirmar que la clave está en formar grupos en los que se puedan intercambiar experiencias que sirvan para mejorar la práctica diaria a la que se tiene que enfrentar el docente. Como vemos respecto a la oferta de formación específica musical, es muy escasa. Tal y como nos manifiesta I5: “La administración normalmente no nos va a ofrecer una formación que nos sirva a la docencia que nosotros queremos. Hay que (...) buscar relacionarse con el profesorado que tenemos el mismo interés.”

4. Currículum Educativo

En lo que respecta al currículum educativo, el profesorado se ven muchas veces coartados en la planificación de su asignatura, ya que los contenidos vienen marcados por la normativa e incluso planificados por los libros de texto. El profesorado manifiesta que no tienen tiempo material para impartir todos los contenidos que la ley marca. En esta línea I2

manifiesta: “El que ha confeccionado dichos contenidos no ha valorado el tiempo que es necesario para trabajarlos y conseguir los objetivos que se piden.”

Eso implica tener que presionar al estudiantado, lo que entienden que va en detrimento del objetivo que para ellos debe perseguir la educación musical, que no es otro que el disfrute de la música. Tal y como afirma I4: “Considero que debe primar (...) el disfrute de la música antes que tratar de enseñarle la parte teórica del lenguaje musical.”

En otros países de nuestro entorno la leyes educativas se confeccionan teniendo en cuenta las experiencias vividas en las escuelas a través de las opiniones del profesorado, al contrario que aquí, que las leyes son realizadas por gente que no ha pisado un aula.

El profesorado reivindica la libertad para realizar modificaciones en los contenidos para poder alcanzar los objetivos y competencias necesarias para conseguir que el estudiantado aprenda música.

Otra de las cuestiones que se plantea el profesorado es, porque en la enseñanza de la música se persiga el disfrute del estudiantado, no por ello se debe renunciar a alcanzar un nivel de excelencia, que permita al estudiantado poder interpretar música y saber valorarla desde un punto de vista crítico. Tal y como defiende I4:

“La diferencia es que una enseñanza primaria no es prioritario el aprendizaje del lenguaje musical dirigido a tocar un instrumento (...) en las escuelas de música si es fundamental este aprendizaje. Aunque yo he tenido padres de niños de primaria que me han pedido que les iniciase en el lenguaje musical.”

También se cuestiona la dependencia que existe respecto al libro de texto como guía para alcanzar los objetivos y competencias que las administraciones educativas ha marcado en las leyes educativas. Esto hace que el profesorado se vea encorsetado en su práctica educativa. Tal y como explica I3: “Estoy muy sujeta a los contenidos que vienen dados por la ley. (...) se

sigue la clase de acuerdo con un libro. (...) que marca el nivel de competencias que debe alcanzar el estudiantado.”

El profesorado reivindica poder tener libertad para realizar modificaciones en los contenidos, para poder alcanzar los objetivos y competencias necesarias para conseguir que el estudiantado aprenda música.

Otro de los aspectos excluyentes relevantes, que queremos destacar, es la diferente importancia que suelen dar el profesorado de las enseñanzas artísticas a unas asignaturas respecto de otras, como nos explica I6: “El mismo profesorado devalúa clases como pueden ser coro o historia y orquesta como asignaturas menos importantes que por ejemplo las de instrumento.” Esto genera un desequilibrio curricular importante para la formación general del estudiantado, ya que no se profundiza en aspectos musicales y educativos importantes para una formación musical de calidad.

5. Metodología

La metodología que aplican depende de las características de estudiantado que tienen. Algunos-as están desarrollando su labor docente en colegios rurales donde el estudiantado está agrupado por ciclos e incluso entre distintos ciclos. En esta línea nos manifiesta I1: “Nos marcamos unos mínimos (...) depende del grupo de alumnos de clase. Yo por ejemplo estoy dando clase en varios colegios de la zona rural, mis clases están formadas por estudiantado de varios cursos.”

Lejos de ser un inconveniente, manifiestan que es una ventaja ya que la interacción entre el estudiantado de los distintos niveles beneficia tanto a los que tiene más nivel porque enseñan a los que tiene menos. I2 nos cuenta cómo el organizaba la clase de música: “Lo que hacía era tratar de distribuir un poco el trabajo. Los alumnos interiorizaban el sistema de clase y mientras unos estaban recibiendo la explicación los otros estaban realizando sus trabajos.”

A través de estas acciones, el estudiantado de mayor nivel experimenta lo que es enseñar, lo que supone repensar sus propios conocimientos afianzándolos.

Una prueba de ello es que los colegios rurales no obtienen peores resultados que colegios situados en áreas urbanas. Como nos explica por su experiencia I2: “Hay mucha gente de colegios rurales que el nivel académico que alcanzan es el mismo que los colegios de las ciudades grandes.”

De acuerdo con las nuevas evidencias científicas la interacción entre individuos de distintos niveles hace que el aprendizaje sea de más nivel.

Otra manera de trabajar que manifiestan algunos-as, es mediante proyectos que establecen el propio centro entre los distintos grupos y cursos. Este sistema también es interesante ya que la música forma parte del proyecto, con lo que pasa a tener un protagonismo dentro del conocimiento general que el estudiantado aprende. Se trabaja de esta forma la transversalidad. Tal y como nos cuenta I2:

“Nosotros enfocamos la enseñanza de la música como una disciplina dentro de un proyecto educativo en la que están incluidas las demás disciplinas (interdisciplinaridad) en la que la música aporta al conjunto educativo su particularidad para conseguir una educación más rica y completa para el estudiantado.”

Queda patente que tanto una organización *internivelar* de aula como el planteamiento educativo de enseñanza por proyectos hace que el estudiantado reciba un mejor aprendizaje y de más calidad.

6. Innovación Educativa

Normalmente el profesorado suele utilizar los recursos que tradicionalmente se ha utilizado y en los que ellos y ellas se han formado. Esto suele ser la regla general, aunque

cada vez más se van incorporando las nuevas tecnologías y sobre todo la red. Como nos dice I4: “A través de la red existen páginas en las que hay unidades didácticas que a veces te ayudan en tu práctica diaria. También aplicaciones para realizar ejercicios musicales.”

Pero algunos y algunas manifiestan que en los centros no tienen buenos dispositivos para que los programas que les hacen falta funcionen correctamente, ya que la administración cambia los sistemas informáticos y por ello les obliga a cambiar los programas que ya tenían y que le estaba funcionando bien. Tal y como afirma I1: “Algunas de las aplicaciones tienen dificultad porque no tiene un sistema que es compatible y te genera problemas.” Esto lo ven como una dificultad para aumentar los recursos didácticos basados en las nuevas herramientas tecnológicas, como por ejemplo pueden ser las que proporcionan internet. Los programas musicales buenos y que serían ideales para usar en clase, suelen ser caros y por lo tanto poco accesible para un colectivo que precisamente no suele tener grandes recursos económicos.

7. Interacción Profesorado/Estudiantado

Respecto a la interacción entre el profesorado y el estudiantado, admiten que los contenidos no son consensuados con el estudiantado, pero sí las actividades que se van a realizar. El motivo es que los contenidos vienen dados por la administración educativa, por lo que el profesorado entiende que no son discutibles.

El profesorado constata que cuando el estudiantado ha participado en la confección de las actividades que se van a realizar en clase, la implicación del estudiantado en dichas actividades es mucho mayor. Mientras que cuando las actividades les vienen dadas el estudiantado adopta una posición más pasiva. Parte del profesorado explica que cuando se trabaja por proyectos, las ideas de los mismos parten del propio estudiantado, esto hace que la motivación en el trabajo que se desarrolla en el proyecto sea total. Tal y como señala I2:

“Las ideas parten de los mismos alumnos y luego nosotros confeccionamos las unidades didácticas y materiales para desarrollarlos (...) Es mejor el trabajo por

proyectos, ya que existe una relación en todas las áreas y los niños los ves más motivados, ya que entre ellos se distribuyen las tareas.”

El profesorado de las enseñanzas artísticas manifiesta la dificultad que encierra el tipo de clase individual, que está establecido por ley para la docencia instrumental, esto hace difícil poder conseguir que haya una interacción entre el estudiantado, ya que en la clase sólo está el alumno o alumna con el profesor o profesora. Uno de los profesores del grupo, cuenta la experiencia que ha realizado, al agrupar en una clase de instrumento a varios alumnos-as, que por ley, como hemos mencionado antes debe ser individual. Los rendimientos del estudiantado ha sido mucho mejor que cuando la clase se imparte individualmente. Todo esto es debido a la interacción que se establece entre el estudiantado, aprendiendo unos-as de otros-as. Como nos cuenta I1: “Los más pequeños están mucho más atentos, y cuando estás explicando cosas a los más mayores ya hay algunos de los más pequeños que están captando lo que tú estás explicando.”

Una cosa importante señalada por el profesorado es, que han mejorado su técnica instrumental y musical cuando han empezado a enseñar. Esto demuestra la importancia que tiene el intercambio de saberes y el que una persona se replantee como realiza una cierta actividad para poder explicársela a otra persona. El profesorado enseña al estudiantado y el estudiantado también hace que el profesorado aprenda cuando le enseña. Como nos confiesa I6: “También aprendemos más los profesores incluso de los alumnos (...) constantemente te enseñan cosas. Muchas veces me suelen preguntar cosas sobre las que hago y quieren saber cómo se hace aquello que tú les enseñas.”

8. Música, cultura y sociedad

El profesorado afirma que es muy importante conocer la cultura musical que trae el estudiantado, por eso es fundamental conocer qué música escucha el estudiantado en su casa en otros contextos sociales y partiendo de la música que ellos escuchan, hay que trabajar para

que ellos y ellas entiendan qué valor tiene el tipo de música que escuchan en la radio y la televisión, y a partir de ahí, ir concienciándoles de la importancia que tiene, que ellos y ellas aprendan a distinguir que música es buena por su propio valor intrínseco musical y no porque se escuche continuamente en los medios de comunicación. El profesorado coincide, en que hay que educarles para que tengan un criterio y que reflexionen que tipo de música les están tratando de vender. El objetivo es conseguir ciudadanos y ciudadanas críticos con la música de masas y no sólo conseguir buenos instrumentistas músicos-as.

En general la mayoría del profesorado trabaja música de todos los tipos y estilos musicales, aunque la mayoría tiende hacia la enseñanza de la música clásica, ya que opinan que es la que más puede influir en la preparación cultural del estudiantado. Como nos cuenta I1:

“Solemos trabajar diversos tipos y estilos de música para que el estudiantado tenga un amplio abanico de repertorio que le sirva para conocer y ampliar su cultura musical, para que pueda tener un mejor sentido crítico ante lo que escucha.”

El profesorado admite que se debe conocer todo tipo de música y manifestaciones musicales tanto populares como clásicas. Lo que si denuncian es que el estudiantado está muy influido por la música que los medios de comunicación indiscriminadamente invaden los espacios donde el estudiantado suele convivir, haciendo muy difícil que acepten otro tipo de música que no sea ese en el que ellos se socializan. Tal y como argumenta I2:

“Tenemos mucha dificultad e incluso rechazo [hacia la música clásica] (...) Es una música que ellos no escuchan ni en su casa ni en su entorno. (...) tampoco ayuda es que los medios de comunicación bombardeen constantemente con música de consumo. Esto (...) hace que el estudiantado rechace cuando intentas ponerles música clásica, (...) esta no “mola” como ellos[as] dicen.”

Encuentran por ello mucha dificultad en poder hacer que comprenda y amen la música clásica.

Todo el profesorado coincide en que el aprendizaje de la música es fundamental para la formación de una ciudadanía crítica.

Otro aspecto que se resalta es la importancia que el estudiantado sea el protagonista activo en la realización de la música tanto de corte clásico como de otro tipo. Por lo que es importante realizar experiencia que acerquen todo tipo de música al estudiantado para que ellos puedan experimentar que música les identifica más con su personalidad y que sean conscientes que cualquier tipo de música es un vehículo de expresión y desarrollo personal.

Una de las cosas que manifiesta el profesorado de música es que en las escuelas a la enseñanza musical no se le da la importancia que tiene para la formación integral del estudiantado, tanto por parte del profesorado de las demás asignaturas del currículum como por parte de la administración y la clase política. Tal y como señala I3: “Deberíamos intentar que la música tuviera más importancia dentro de la educación general y que no fuese una ‘maría’, y eso debemos intentar cambiarlo.”

Aunque está iniciativa de reivindicar la importancia de la educación musical en el sistema educativo no sólo debe ser promovida por el profesorado, sino que se debe sumar los demás miembros de la comunidad educativa y social. En este sentido afirma I1: “Eso debería partir no sólo del profesorado de música, sino de los demás profesores de la escuela y de la propia sociedad.”

Hay familias que presionan al profesorado de música de los colegios e institutos para que sean más benévolos con sus hijos e hijas en las clases de música y que no se les exija tanto. Tal afirmación es manifestada por I1: “A mí han venido padres a decirme que no fuera

tan exigente en la clase de música y que comprendiera que no era lo mismo una clase de matemáticas que la de música.”

Es necesario transmitir a las familias y a la sociedad que la música es necesaria para formar personas críticas, que sean las que transformen nuestra sociedad. Esta labor es uno de los objetivos que el profesorado de música debemos realizar para mostrar científicamente que existe una evidencia de que esto es así.

9. Género

Con respecto al género, el profesorado no manifiesta mucha preocupación, ya que ni se plantean que exista una necesidad. Es evidente que están alienados dentro de una sociedad machista y patriarcal. Ven normal lo que está sucediendo y los valores que esta sociedad patriarcal está transmitiendo. No son conscientes de la necesidad de cambiar esta situación.

Como observamos nadie emite ningún juicio ni opinión, simplemente quedan un poco sorprendidos que se plantee este tema, aunque admiten que sí es verdad que existe una discriminación y que sería necesario realizar políticas para revertir la situación. Tal y como nos cuenta I3:

“Yo siempre he visto que los libros de historia de la música siempre habla de grandes compositores, músicos, intérpretes, etc., pero ahora que lo planteas veo que las mujeres quedamos fuera de la historia. (...) el planteamiento que se hace en la escuela es muy machista. No se habla de grandes compositoras ni intérpretes.”

5.2.2.3 Grupo de Estudiantado Conservatorio.

El grupo de discusión comunicativo estaba formado por cinco personas estudiantes, todos hombres, del Conservatorio Superior de Música, cuyas edades están comprendidas entre 18 y 23 años, más la persona investigadora.

5.2.2.3.1 Clasificación de los actos comunicativos

En la información ofrecida por la clasificación de las dimensiones exclusoras y transformadoras que emergen de los grupos de discusión comunicativos aparece codificado el/la informante, al que se le asigna un indicador de código I, con el que se identifica con un número distinto a cada persona.

La información ofrecida por la clasificación de las dimensiones exclusoras y transformadoras, que emergen de los actos comunicativos, se organiza de la siguiente manera, una vez realizado el vaciado de la información.

Categorías	Dimensiones	
	Exclusoras	Transformadoras
Preparación docente del profesorado		
Perfil profesorado		
Perfil del estudiantado		
Interacción profesorado/estudiantado		
Currículum		
Metodología		
Otras alternativas educativas musicales		
Otras músicas		

Solidaridad y Música		
Reivindicación y defensa de los derechos del estudiantado		
Orientación Profesional		

La clasificación de la información realizada, del grupo de discusión del Estudiantado Conservatorio, está reflejada en el siguiente cuadro.

Categorías	Dimensión	
	Exclusora	Transformadora
Preparación docente del Profesorado	(I1) “Estudiando en el conservatorio profesional me encontraba con profesorado que en vez de impartir clase de música de cámara se dedicaba a traducirnos un texto en alemán. Cuando lo que queríamos es tocar y estudiar la obra.” “También en una clase de historia, dedicarnos a copiar lo que nos dictaba el profesor.”	(I4) “Todo esto lo notas cuando te vas fuera de aquí. Ves que la actitud del profesorado es distinta. Aquí lo único que te salva es si vas a clase particular, porque tienes una continuidad en tu estudio. Donde yo estuve (en Austria) el profesor estaba pendiente de ti y si consideraba que tenías que dar más clase te la daba y si era necesario incluso domingo.”
	(I2) “Cuando ingreso en el conservatorio profesional, la cosa cambia. Empiezas a ver cosas que son diferentes. Por ejemplo, el trato del profesorado hacia nosotros (el estudiantado). Empiezas a ver de todo tipo de profesorado. Yo creo que el principal problema es que el profesorado se desgasta. El profesorado llega a un punto que como	(I4) “Yo lo único que me gustaría es que el profesorado fuera exigente y la gente que no estudia no debieran ir aprobándolos por lástima, ya que luego se les da un título y por lo menos se lo deben de ganar como hacemos los que sí estudiamos. Si el estudio no les gusta o no

	<p>tienen la plaza fija, llegan a un punto que ya no piensan en el alumno, sino que le quedan tantos años para jubilarse, y es que encima te lo dicen. Y yo digo: a mí me da igual, yo lo que quiero es que me des clase. Claro todos estos comentarios te van quemando.”</p>		<p>pueden, que se apunte a natación o algún otro deporte.”</p>
(I3)	<p>“El profesorado se dedica a leer los apuntes que ellos confeccionan, leen, leen y leen y luego sí les preguntas alguna cosa no saben responderte y te remiten a que te leas los apuntes. Es una cosa que delata que hasta los mismos profesores no saben ni lo que están impartiendo.”</p>	(I2)	<p>“Hombre, tampoco hace falta que sea el mejor instrumentista (el profesor). Debe ser un buen músico.”</p>
(I4)	<p>“Cuando pasé al conservatorio note que había menos control y un poco más de “cancha”. Los profesores de historia, lo mismo te hablaban de matemáticas, alemán, etc., o no dabas clase, todo menos de la materia que deben explicar (...) La sensación es que cada profesor hace lo que quiere y no hay nadie que controle eso. Por ejemplo, el curso pasado estuve de Erasmus en Austria y allí es totalmente diferente. El profesor se implica más, si es necesario te da clases extra e incluso en días festivos. A la hora de trabajar son más serios. Aunque aquí también hay profesores serios, pero pocos. Yo creo que cuando entran en un conservatorio se relajan mucho, ya que como ven que tienen un puesto</p> <p>fijo. Pienso que lo deberían valorar el puesto que tienen, tal y como están las cosas hoy en día. Ellos no lo saben apreciar.</p>	(I2)	<p>“El mejor instrumentista debe estar en la orquesta, y el mejor profesor docente no es el que te tiene que decir, mira cómo te lo toco, sino que es el que te tiene que enseñar a que lo toques tú (...) Yo lo más importante es que tenga unos buenos conocimientos de música, más que de instrumento, ya que no sólo te tiene que enseñar de cuestiones técnicas, sino de musicalidad, porque hasta que no llegas al superior de musicalidad cero (...) Lo que tienen que enseñar es musicalidad, interpretación, que es lo que realmente diferencia a músico de otro.”</p>

		Deberían pensar en la gente que hay y que son buenos músicos que están en el paro. Esto fuera de nuestro país no ocurre.”		
	(I5)	“El profesorado, hay de todo, pero en general cada uno va a la suya. En mi caso tengo clases de sólo media hora (cuando lo establecido es una hora) y asignaturas teóricas en las que no entiendes nada y le preguntas al profesor y no sabe responderte.”	(I3)	“Yo quiero que me enseñe el mejor, ahora que habéis hablado de los médicos. Yo prefiero que me opere el que haya sacado un diez en la carrera que el que haya sacado un cinco. Pues ya está, yo quiero que me enseñe el del diez”
	(I4)	“Yo lo que me he dado cuenta es que en el nivel superior, hay muchas asignaturas nuevas que son impartidas por profesores que no están preparados para darlas. El mismo profesorado no tiene claro esa asignaturas (...) Un profesor de fagot que le sobra horas, pues es a dar historia de la música. O la de flauta. Y no tienes realmente un profesor que te vaya a enseñar realmente historia (...) Es que lo que no se puede es querer impartir asignaturas para las que uno no está preparado. Si a mí, por ejemplo, me dijese que tengo que dar historia, pues no tengo la competencia para hacerlo. Y realmente es una asignatura importante y que te la deben impartir bien”.		
Perfil del Profesorado	(I3)	“Como ha dicho antes mi compañero que van a pasar lo más rápidamente la clase. Esto lo veo un poco raro, ya que si son profesores es por algo, yo considero que son unos buenos músicos y son buenos impartiendo clases, y están para aportarnos ideas y		

		conocimientos. . Ellos tiene que saber que nosotros vemos en ellos/as un ejemplo a seguir para el futuro nuestro. Claro es algo que la mayoría no hacen.”		
	(I5)	<p>“Yo creo que el oficio de profesor está mal visto por la sociedad porque es como el comodín que tienes si no te ha salido bien la jugada de ir a una orquesta o una banda. Entonces, yo creo que el profesor debería ser el crak de los craks de entre los instrumentistas. Lo que él (I4) decía sobre el profesor que tenía en Austria no era un profesor que estaba considerado un gran instrumentista, sin embargo aquí en los conservatorios, sí hay gente que lo hace bien, pero a la mayoría les notas que les falta mucho (bagaje musical). Claro, yo para ir a un profesor que me diga muy bien (y ya está), no, yo quiero que me diga lo que hago mal y que me explique las cosas, para que yo pueda rectificarlas, de lo contrario no me sirve de nada. Que vaya de clase en clase y que me diga toca este concierto y luego otro y no me corrija casi nada, eso yo no lo quiero. Para eso lo hago yo en casa.”</p>		
	(I4)	<p>“Lo que hay que buscar en un profesor es experiencia. Hay gente que sí, que es joven y que está muy capacitada y que igual te puede enseñar como otro, pero no tiene la misma experiencia que el que ya lleva más tiempo. Está claro que hay que dejar paso a la gente joven, pero yo prefiero que tenga mucha experiencia, una para que te diga lo que tienes que</p>		

		<p>hacer, y...no sé (...) Yo quería decir, por lo que tú antes has dicho, que un profesor del grado medio lo ponen en el superior, yo creo que eso no debería ser así. En el superior tendría que haber profesorado con experiencia. En el grado medio está bien que entre gente joven con ganas de trabajar y que anime a los niños, pero en el superior tendrían que tener mucha experiencia. Yo conozco a gente que está de interino en la bolsa y cuando le llaman, lo da todo y trata de hacerlo bien. Sin embargo hay profesores que tiene la plaza fija y pasan de todo. Claro, que en el superior te encuentres con profesorado que no tenga ganas de enseñar, no puede ser, ya que los que vamos a estudiar al superior lo que queremos es que nos enseñen lo mejor posible. También una característica que pienso que debe tener un profesor en el superior es que hay tocado en orquesta, ya que te tiene que preparar para tocar en orquesta, que es lo que también persigues en tú formación. A parte tiene que estar en forma también, y no un profesor que no ha tenido esa experiencia y que te lo colocan ahí y luego vienen lo problemas.”</p>		
	(I4)	<p>El profesor no se implica igual en una clase que en otra. Este es un punto muy importante. Tú vas al conservatorio, das tú clase y te marchas a tú casa (...) Teóricamente tienes una hora y media según la Ley. Pero ellos dan sólo apenas una hora.</p>		

	(I4)	<p>“Yo puedo hablar de un caso. Una asignatura que por estar fuera (de Erasmus) no he podido cursarla. Voy a hablar con el profesor y me contesta: yo, durante los meses de julio y agosto ni me molestes. Encima seguramente no sé si voy a estar el curso que viene. Lo mismo no es problema del profesor, sino del sistema, no lo sé. Pero yo me encuentro desatendido y sin poder acudir a ningún sitio. ¿Entonces cómo voy a aprobar la asignatura, si ni siquiera tengo el material ni temario para poder preparármela?”</p>		
	(I4)	<p>“En general el maestro o maestra siempre se cree portador de la verdad y no admite ninguna sugerencia de parte del estudiantado” (...) Lo que veo es que en general el profesorado del conservatorio no se vuelca en impartir una docencia de calidad, ya no sé si es por falta de horas o por dejadez.</p>		
Perfil del estudiantado	(I4)	<p>Luego vas a las pruebas y es cuando te das cuenta de cómo están las cosas y te preguntas ¿Este por qué hace esto mejor que yo? Si yo estoy estudiando cómo me indica mi profesor. Y aquí es cuando llega un poco el conflicto. Cuando te han dado dos palos fuera en alguna prueba es cuando te planteas que debes cambiar de profesor. Y te lo tienes que plantear seriamente.”</p>		
	(I4)	<p>“Yo lo que me ha pasado muchas veces y he comentado, es que el grado medio mucha gente lo hace obligado porque los padres les presionan para</p>		

		que lo cursen. Claro esta gente no suele estudiar y el profesorado no suele exigirles tanto.”		
	(I4)	“Si te paras a pensar, en el conservatorio superior, quitando del instrumento principal, las otras asignaturas no son impartidas como deberían de acuerdo con su importancia. Y notas que no avanzas en tu formación. Por ejemplo, la asignatura de banda...eso es...vamos, voy porque tengo que ir.”		
	(I3)	“Desde pequeño y a través de mi abuelo, que también fue músico, me inculcó el que iniciara los estudios de música. Aunque al principio estudiaba a disgusto, no me gustaba. Pero conforme pasaba el tiempo e iban pasando los cursos, y sobre todo en los últimos cursos de grado medio es cuando decido que realmente: quiero ser músico.”		
Interacción profesorado/ estudiantado	(I3)	“Ya que hay profesores que cuando te ven por el pasillo ni siquiera te saludan. Esto para mí es como si te echan un jarro de agua fría. Piensas que no significas nada para él, no hay ni siquiera una relación humana básica, como es el saludarte. Vas a clase como si fuera...”	(I4)	“En Austria dábamos una hora de instrumento, media hora de repertorio y una hora de concierto con piano. O sea, que allí en una semana hacías lo mismo que aquí en dos semanas. Luego no tenía ningún problema en quedar un día festivo. Lo mismo te llamaba y te decía que vinieras a dar clase. Aquí esto es impensable.”
			(I4)	“Muchos dicen que el mejor profesor es uno mismo, pero si no tienes alguien que te guíe no puedes avanzar. La

				experiencia que acumula un profesor, nunca un alumno la puede tener. Luego necesita que el profesor le transmita ese saber.”
			(I3)	“No sólo el profesor tiene que ser un buen pedagogo, sino que debe interactuar con el estudiantado, conocerlo y tener un lazo de amistad y respeto. Sin esto, no se genera la sinergia necesaria para crecer y madurar musicalmente y humanamente.”
			(I4)	“Eso se nota enseguida cuando entras en una clase y el profesor transmite confianza o no. Ir por primera vez a dar clase con un profesor y entrar con confianza, porque desde el primer momento te transmite tranquilidad y tocas como si estuvieras tocando toda la vida con él. Esto yo lo valoro mucho.”
Currículum	(I3)	“Respecto a las programaciones, no hay una buena ordenación ni progresión, no llevan realmente ninguna programación. Unas veces es todo técnica, otras todo conciertos, o sea, no hay un equilibrio ni lógica en lo que se aborda en clase, y cuando estás en clase tampoco se fijan mucho en lo que haces y suelen pasarte las cosas sin estar bien realizadas.”	(I1)	“Yo creo que al igual que antes mencionábamos que respecto a la dirección y composición había que iniciar su estudio ya en grado medio, la música de cámara también debería empezarse a estudiar en el grado medio como una especialidad.”

	(I4)	<p>“Cuando pasas al grado superior y te toca un profesor que sí que te exige lo que tiene que exigir, te encuentras con que no tienes una buena base. Entonces te estrellas y dices: Esto. Yo no tengo ni idea de esto. Esto que es. Y es cuando ves que durante dos cursos que has hecho de historia no te han enseñado nada. Luego llegas a las enseñanzas superiores y te das cuenta que no sabes nada.”</p>		
	(I2)	<p>“Yo también pienso que, aparte de que los conservatorios profesionales son un caos, no hay nada regulado. Por ejemplo, en asignaturas de armonía ¿qué contenidos se imparten? Los que el profesor quiere. Cuando vas al superior vuelves a realizar la asignatura de armonía y empiezas de cero, o sea, que lo que has dado en el profesional lo vuelves a repetir. Pero es que en otras asignaturas, como historia también pasa. Si en profesional dimos el clasicismo y romanticismo, en el superior lo vuelves a dar. Debería haber una mejor coordinación entre las materias y profesorado de ambos niveles, porque de esta forma no perderíamos el tiempo repitiendo algo que ya hemos hecho. Por eso habría que regularlo para evitar estas duplicidades de contenidos.”</p>		
	(I5)	<p>“El grado medio, no está acreditado, realmente no te vale de nada. No necesitas tener cursado el grado medio para hacer la prueba al superior. Luego los contenidos que se den en cualquier conservatorio profesional no son básicos para continuar</p>		

		<p>estudiando en un conservatorio superior. El profesional no vale de nada. Por eso yo creo que los contenidos no están conectados entre estos dos grados (...) Por ejemplo los que están en las escuelas de música (que no son enseñanzas regladas) también pueden acceder al superior y en estas escuelas a lo mejor ni siquiera han impartido historia.”</p>		
	(I2)	<p>“También con referencia al tema de la dirección y composición, tengo que decir que son dos especialidades que llegas al superior sin haber hecho nada de estas especialidades en el conservatorio profesional. Estas especialidades son un mundo aparte. Sólo hay una asignatura en el grado medio que es fundamentos de composición, que es la única que te abre un poco los ojos sobre en qué puede consistir tener que realizar esta especialidad en el superior, y aquí es donde puedes decidir si te gusta o no. A partir de aquí cuando prácticamente ya has terminado, es cuando empiezas a hablar de que existe esta posibilidad, cuando ya tienes dieciocho años. Y ¿Por qué no puedo empezar composición cuando tengo doce u ocho años? Y todo porque no das música sino instrumento. El 80% de lo que impartes es instrumental, ¿Por qué tiene que ser una especialidad instrumental y no puede ser dirección o composición? No hay nada regulado, están las cosas por estar.”</p>		

Metodología	(I1)	“El planteamiento era: estudiar, memorizar, examinar y olvidar.”	(I3)	“Yo lo que sí aprendí en un curso que realice es que la mayoría de la música es programática. Por ejemplo: “El abismo de los pájaros” de Messian y el “Cuarteto del fin de los tiempos”. Para interpretar esta música el profesor me decía que tenía a pensar en los movimientos de los pájaros: como vuelan, como cogen la comida con el pico, todo...Es como ir más allá del simple tocar las notas, ponerte dentro de lo que es la música, esto es magnífico. Pero luego hay profesorado que no te explica nada de las obras que interpretas. Yo lo que he tirado de menos en el superior es que exijan más, que me aprieten y no: “vas tocas y
	(I2)	“Respecto a las programaciones, yo nunca he visto que pregunten nada al estudiantado, cada profesor aporta su punto de vista”	(I1)	“Nosotros nos sentimos reflejados con el profesorado y necesitamos que ellos nos guíen y nos exijan para salir preparados cuando terminemos.”
	(I1)	“Y a veces dan clase a varios alumnos a la vez [En el tiempo de uno].”	(I2)	“Yo empecé a estudiar música en el centro integrado (de la Unión Musical) de Lliria y la verdad es que la experiencia fue muy buena y súper bonita. El poder estudiar conjuntamente (dentro del horario escolar) matemáticas, música, historia, etc., todo como enseñanza básica, porque

				considero que la música debería ser una asignatura común.”
			(14)	“Yo también estuve en el centro integrado y la música tenía la misma importancia que las demás materias. También tenía un mayor seguimiento y es porque estaba dentro de la misma escuela e iba un poco más controlado.”
Otras alternativas educativas musicales	(14)	“Tú te estás esforzando y ves que hay profesores que no te enseñan, no tienes más remedio que buscarte un profesor particular para que te enseñe lo que el profesor del conservatorio no hace. Esto supone una carga económica para la familia y esto es triste. Yo sé que el 80% del estudiantado van a profesores particulares.”	(15)	“Yo sí que he estado en la escuela del centro integrado y sí que estás mejor atendido y muy a gusto ya que formas parte de una clase con tus compañeros y amigos y la música es tan importante con otras asignaturas. Te encuentras con en casa.”
			(12)	“Respecto a las sociedades musicales, aparte de hacer música te une un lazo de amistad con los demás integrantes. Cada uno tenemos una edad y sin embargo salimos juntos y compartimos muchas cosas, tanto personales como musicales. Eso en los que no son músicos es impensable o muy difícil. Luego la música sí que nos permite tener unos intereses y lazos que nos unen. Es como por ejemplo, va todo en un mismo pack.”
			(14)	“Vienes aquí (banda del pueblo) y aprendes tres

				veces más que allí [se refiere al conservatorio superior] (...) Yo tengo un quinteto (un grupo a nivel particular) y trabajamos mejor y aprendemos más que en las clases del conservatorio.”
			(15)	“Hay gente muy buena [profesorado] y que no está en el conservatorio y no son los mejores instrumentistas y enseñan que “flipas”.”
			(14)	“Hicieron un documental en la sexta (canal de televisión) sobre las escuelas en Finlandia y decían que era más reconocido socialmente los maestros que los médicos.”
Otras músicas	(13)	Bueno, es que tampoco nos la han inculcado [la apreciación de otras músicas]	(12)	Ahora en el superior se ha empezado a impartir música de jazz (...) También se están ofertando música barroca, renacentista, etc. Pero... (...) El problema es que orientamos la música a que es clásica (a ese ámbito), pero la música (es música).
	(12)	Sí, pero por ejemplo, aunque te enseñen ese tipo de música, sigues sin tener salidas profesionales. Sí, me gusta tal tipo de música y qué salida profesional hay.	(11)	La barroca (estilo barroco) es la que está empezando a coger más importancia en los conservatorios superiores
	(14)	Hay conservatorios (en general) que no te ofertan nada más que la música clásica. Ni música africana ni nada.		

	(I4)	A mí a veces me han pasado. Alguna partitura en la que sólo hay cifrados y signos no convencionales de música clásica y no sé cómo interpretarlos y se me cae la cara de vergüenza, te pones rojo (la cara) y ahora qué hago		
Solidaridad a través de la música			(I5)	“Yo hace algunas semanas fui al Palau de la Música de Valencia, me lo pidió un amigo y yo le dije que vale. Era para Aldeas Infantiles y recogimos unos cinco mil euros. La experiencia fue muy buena.”
			(I3)	“También aquí en la sociedad musical de la Unión Musical de Lliria realizamos un concierto en beneficio y ayuda a Haití y otras cosas parecidas. Ahora siempre ha sido algo programado. Por iniciativa propia o a nivel particular nunca he hecho nada.”
			(I4)	“Yo también colaboré con un acto que se realizó en el Palau de les Arts con músicos de Panamá y la verdad es que la música hace muchos amigos y amigas, porque después de tocar compartes con ellos momentos en los que hablas y entablas amistad. En el reciente encuentro Iberoamericano de música, me volví a reencontrarme con un chico que conocí entonces. Y es muy

				gratificante las emociones que se generan al conocer a otros músicos y músicas.”
Reivindicación y defensa de los derechos del estudiantado	(I4)	“Lo que ocurre es que tenemos miedo a las represalias. Porque algunas veces lo hemos visto. A ver si es peor el remedio que la enfermedad. Tienes miedo de que te suspendan si protestas. Claro hay mucha gente que esta acojonada yo creo. Yo sé que en el conservatorio hay una asociación de estudiantado, hacen charlas, hay también representantes que están en el consejo escolar. Pero la verdad es que no me entero muy bien de si hacen algo o no.”		
	(I1)	También hay profesorado de historia que como sabe que nadie va a protestar, lo que hace es agrupar dos grupos de distintos horarios en uno y así se ahorra tener que explicar dos veces lo mismo		
	(I2)	También hay que van a clases particulares con los mismos profesores que tienen en el conservatorio.		
	(I3)	“Si no vienes a clases particulares te suspendo [dicen algunos profesores]”		
Orientación Profesional	(I2)	“El tema laboral [salida laboral de los estudios musicales], no te informan de nada.”		
	(I5)	“Cuando sales y pasas al otro nivel (conservatorio profesional) vas a ver qué es lo que hay, pero no tienes claro si te lo vas a coger en serio. Entonces es cuando dudas		

		entre continuar o no. Yo quiero ir al superior, pero comentas con otros compañeros y ya te advierten del caos que es este tipo de enseñanza y con lo que te vas a encontrar.”		
	(I4)	“Cuando has terminado la carrera es cuando viene lo difícil ¿qué haces? Te vas fuera de España, haces un master, qué...Cada uno dice una cosa. Entonces claro una vez acabas que haces. Tienes que tener en cuenta la disponibilidad económica que tienes.”		
	(I3)	“Yo por lo menos me han preparado para ser intérprete. [El sistema no les prepara para la docencia](...) Es verdad que no está claro cuál es la diferencia entre pedagogía e interpretación porque hay muchas asignaturas que son iguales. A lo mejor cambian un par, pero no sabes para que está orientada cada cosa, y la salida que van a tener. También por ejemplo otras especialidades como musicología, que no sabes que salidas tiene. Eso no lo explica nadie.”		
	(I4)	“Cuando fui a realizar las pruebas al superior, sabía que estaba la opción de pedagogía, pero no había nadie que te explicase cual era la diferencia (...) Hay muchas cosas que en el grado medio no te dicen y que son importantes para tú futuro. En los últimos cursos del grado medio te tendrían que explicar las distintas especialidades y las salidas profesionales ya que tendrías la oportunidad de prepararte para una u otra que te gustase. Esto		

		pasa en el bachillerato, y ¿Por qué no en las enseñanzas musicales? En las enseñanzas musicales no te orientan para nada, te dan el papel y ¡jala!, y ya no se preocupan por ti.”		
	(I2)	“Tu cuando estás estudiando te crees que el mundo es muy feliz, pero cuando realmente acabas dices: ¿y ahora qué? Ves un abismo. Es como el que llega arriba de la montaña... y ahora qué hago. Ves un precipicio y ninguna salida de ningún tipo, y a esto es lo que debería encontrarse alguna solución.”		

5.2.2.3.2 Descripción e interpretación de la información: resultados

1. Preparación docente del Profesorado

El estudiantado manifiesta que, gran parte del profesorado de los conservatorios profesionales y superiores, tiene una actitud pasiva y negativa hacia la docencia que imparte. Afirman que salvo algunas excepciones no se preocupan por impartir adecuadamente su signatura.

El estudiantado denuncia incluso que hay profesorado que no imparte su materia de acuerdo a las programaciones y que se limita a hablar de otras cosas. Como nos cuenta (I1): “me encontraba con profesorado que en vez de impartir clase de música de cámara se dedicaba a traducirnos un texto en alemán.”

Con esta actitud el estudiantado sufre un merma en su educación, que se ve afectada a la hora de poder encontrar un trabajo, ya que consideran que su preparación no es la adecuada para competir con el resto de aspirantes que se han formado en otros países.

Según el punto de vista del estudiantado, el profesorado está acomodado en su puesto de trabajo, por lo que su actitud es pasiva frente a las clases. Como comenta (I4): “Yo creo que cuando entran en un conservatorio se relajan mucho, ya que como ven que tienen un puesto fijo. “

En pocas palabras podríamos decir que es un profesorado desmotivado y sin ningún aliciente.

El estudiantado explica que existe una gran diferencia entre la actitud del profesorado de enseñanza elemental, y en concreto en el centro integrado de música en el que la mayoría de los que forman el grupo de discusión han cursado sus estudios elementales de música, y la del profesorado del conservatorio profesional en el que cursaron los estudios profesionales de música. Como señala (I2): “Cuando ingreso en el conservatorio profesional, la cosa cambia. Empiezas a ver cosas que son diferentes.”

Esta diferencia viene marcada por el buen trato y reconocimiento a su esfuerzo, que recibían en el centro integrado y la pasividad que encontraron en el profesorado del conservatorio profesional. En el centro integrado el profesorado estaba más organizado en los planteamientos metodológicos y didácticos.

También manifiestan que el profesorado del conservatorio superior tiene una actitud igualmente de “pasotismo” y despotismo ante el estudiantado, como nos explica I4:

“Los profesores de historia, lo mismo te hablaban de matemáticas, alemán, etc., o no dabas clase, todo menos de la materia que deben explicar (...) La sensación es que cada profesor hace lo que quiere y no hay nadie que controle eso.”

Pero una de las cosas que el estudiantado subraya, es la falta de preparación de una parte del profesorado del conservatorio superior que imparte asignaturas optativas y complementarias, para las que no tiene una cualificación contrastada y que a través de las

clases el estudiantado sufre una merma en su formación. Afirman que la dirección del centro y administración educativa son conscientes de esta situación y dicen no poder hacer nada.

El manifiesta que la actitud del profesorado del país en el que él estuvo realizando el curso, en concreto una ciudad de Austria, nada tenía que ver con la dinámica que hay aquí en España. Como relata (I4): “el curso pasado estuve de Erasmus en Austria y allí es totalmente diferente. El profesor se implica más, si es necesario te da clases extra e incluso en días festivos. A la hora de trabajar son más serios.”

El profesorado estaba constantemente pendiente de la evolución del aprendizaje de su estudiantado y si requería un incremento de la docencia se le daba. Afirma que tenía más horario lectivo en una semana en Austria, que en dos de España.

Otro aspecto que hay que mencionar es que ante la pasividad del profesorado de los conservatorios, el estudiantado no tiene más remedio que buscarse un profesor o profesora particular para que realmente le enseñe lo que el profesor o profesora del conservatorio no hace. Como nos cuenta I4: “Aquí lo único que te salva es si vas a clase particular, porque tienes una continuidad en tu estudio”. Con el consiguiente gasto económico que tiene que realizar la familia para que él pueda alcanzar el nivel que debería alcanzar si el profesorado del conservatorio realizase su trabajo.

También hay algunos profesores que recortan el tiempo lectivo que tienen por ley el estudiantado sin ninguna justificación pedagógica como nos relata (I5):

“El profesorado, hay de todo, pero en general cada uno va a la suya. En mi caso tengo clases de sólo media hora (cuando lo establecido es una hora) y asignaturas teóricas en las que no entiendes nada y le preguntas al profesor y no sabe responderte.”

Creo que, ante estas declaraciones, habría que plantearse qué realmente está ocurriendo y por qué se dan estas circunstancias tan anómalas en la educación profesional y superior de la enseñanza musical en España.

Toda esta serie de manifestaciones, por parte del estudiantado, nos demuestran que la gran mayoría del profesorado que pueblan nuestros centros de enseñanza musical especializada, han tenido una preparación pedagógica insuficiente, lo que les impide desarrollar correctamente su labor docente. Según nos comenta (I4):

“Yo lo que me he dado cuenta es que en el nivel superior, hay muchas asignaturas nuevas que son impartidas por profesores que no están preparados para darlas. El mismo profesorado no tiene claro esas asignaturas.”

Aunque esto a priori no debería ser una excusa, sí que evidentemente influye en el correcto desarrollo de las funciones docentes. A esto hay que añadir que la mayoría del profesorado llega a la docencia sin ninguna vocación. Esto hace que este profesorado no tenga ninguna motivación, ya que están trabajando en algo que no les reconforta y tampoco tienen la valentía ni la honradez para dimitir y dejar este trabajo en manos de profesionales que sí aman la educación.

Todo esto nos lleva a plantearnos que el sistema de acceso, al sistema educativo de enseñanza profesional de la música, debería exigir que las personas que optan a la docencia tuvieran tanto una preparación superior musical como pedagógica.

El estudiantado afirma, que el profesorado debe saber, que vemos en ellos un espejo donde reflejarnos; y ese espejo debe ser lo más transparente y lúcido posible, para que la imagen que se refleje en él, sea una imagen de profesionalidad y honradez.

En un alto porcentaje vemos que las experiencias del estudiantado son negativas y que la percepción del profesorado es excluyente respecto a la enseñanza musical.

2. *Perfil del Profesorado Conservatorios.*

Respecto a cómo piensan el estudiantado sobre el perfil del profesorado que les imparte clase y de cómo les gustaría que fuera ese perfil, tenemos manifestaciones de todo tipo y opiniones que son importantes para nuestro análisis sobre las características que debería reunir el profesorado que quieren o les gustaría tener al estudiantado.

El estudiantado cuenta una serie de episodios de irregularidades que se comenten por parte de algunos-as profesores-as. Si bien es cierto que no son la mayoría no por ello no es digno de destacar. Dentro de estas irregularidades tenemos las que señala (I4):

“El profesor no se implica igual en una clase que en otra. Este es un punto muy importante. Tú vas al conservatorio, das tú clase y te marchas a tú casa (...) Teóricamente tienes una hora y media según la Ley. Pero ellos dan sólo apenas una hora.”

Al contrario de lo que se podría pensar el estudiantado le gusta un profesorado comprometido y exigente a la hora de impartir la clases. Quieren aprender todo lo más que puedan. “Yo lo único que me gustaría es que el profesorado fuera exigente.” (I4). También en esta línea (I5) nos cuenta:

“Para ir a un profesor que me diga muy bien [y ya está], ¡no!, yo quiero que me diga lo que hago mal y que me explique las cosas, para que yo pueda rectificarlas, de lo contrario no me sirve de nada. Que vaya de clase en clase y que me diga toca este concierto y luego otro y no me corrija casi nada, eso yo no lo quiero. Para eso lo hago yo en casa.”

Respecto a la preparación musical que debería tener el profesorado, hay disparidad de opiniones. Mientras algunos estudiantes manifiestan que deben ser los mejores instrumentistas, otros opinan que deben tener una preparación pedagógica y amor por enseñar,

aunque evidentemente deber ser buenos músicos. Como comenta (I2): “Tampoco hace falta que sea el mejor instrumentista (el profesor-a). Debe ser un buen músico.”

Otra de las cosas que manifiesta el estudiantado, es que acceder a los puestos docentes en música es siempre una segunda opción para los-as músicos-as, ya que ellos o ellas se sienten intérpretes, por lo que la primera opción y las que les da más prestigio es el acceso a una orquesta o una banda profesional, mientras que el estar impartiendo clases en un conservatorio o escuela de música se ve un poco como un fracaso. En esta línea nos lo ratifica (I5):

“Yo creo que el oficio de profesor está mal visto por la sociedad porque es como el comodín que tienes si no te ha salido bien la jugada de ir a una orquesta o una banda. Entonces, yo creo que el profesor debería ser el crak de los craks de entre los instrumentistas.”

El tener esta opinión es porque han tenido experiencias docentes en los que algunos profesores o profesoras no tenían la suficiente preparación musical. Como nos continúa contando (I5): “Hay gente que lo hace bien, pero a la mayoría les falta mucho.”

Sin embargo, hay opiniones que tienen otro punto de vista, en los que consideran que el profesorado no tienen que ser un fabuloso instrumentista, sino que deben poseer otras virtudes que les hagan empatizar más con el estudiantado, como manifiesta (I2):

“El mejor profesor docente no es el que te tiene que decir, mira cómo te lo toco, sino que es el que te tiene que enseñar a que lo toques tú (...) Yo lo más importante es que tenga unos buenos conocimientos de música, más que de instrumento, ya que no sólo te tiene que enseñar de cuestiones técnicas, sino de musicalidad, porque hasta que no llegas al superior de musicalidad cero (...) Lo que tienen que enseñar es musicalidad, interpretación, que es lo que realmente diferencia a músico de otro.”

Vemos que entre todas las opiniones del grupo se va conformando un perfil que podríamos considerar coherente con la docencia y la música, al fin y al cabo el profesorado es evidente que tiene que ser buen músico-a, pero al mismo tiempo tiene que poseer conocimientos pedagógicos y didácticos para poder ayudar mejor al estudiantado y no solamente contar con la tradición educativa que él o ella haya podido recibir.

3. *Perfil estudiantado.*

Respecto a las circunstancias que motivaron a los miembros del grupo a empezar los estudios musicales, vemos que muchos de ellos fueron influidos por el contexto, ya que todos los componentes del grupo pertenecen a una banda de una ciudad donde la tradición musical está muy arraigada. Como nos cuenta (I3): “Desde pequeño y a través de mi abuelo, que también fue músico, me inculcó el que iniciara los estudios de música”.

No obstante, cuando llega la hora de tener que decidir si continuar de manera profesional en la música, les surgen una serie de temores y dudas que les hace replantearse si merece la pena seguir. Tal y como nos relata (I5):

“Cuando sales y pasas al otro nivel [conservatorio profesional] vas a ver qué es lo que hay, pero no tienes claro si te lo vas a coger en serio. Entonces es cuando dudas entre continuar o no. Yo quiero ir al superior, pero comentas con otros compañeros y ya te advierten del caos que es este tipo de enseñanza y con lo que te vas a encontrar.”

Vemos que no lo tienen muy claro el poder continuar. Muchos de ellos o ellas abandonan, teniendo condiciones e ilusión por la música. Otros siguen obligados por su familia como nos comenta (I4): “El grado medio mucha gente lo hace obligado porque los padres les presionan para que lo cursen.”

El estudiantado manifiesta su preocupación por el nivel musical que alcanzarán cuando terminen sus estudios en los conservatorios. Muchos de ellos se dan cuenta, por otros

compañeros que cuando terminan y se presentan para alguna oferta de trabajo en alguna orquesta o banda, que el nivel académico deja mucho que desear respecto a músicos de otros lugares. Como viene a decirnos (I4):

“Vas a las pruebas y es cuando te das cuenta de cómo están las cosas y te preguntas ¿Este por qué hace esto mejor que yo? Si yo estoy estudiando cómo me indica mi profesor. Y aquí es cuando llega un poco el conflicto. Cuando te han dado dos palos fuera en alguna prueba es cuando te planteas que debes cambiar de profesor. Y te lo tienes que plantear seriamente.”

4. *Interacción estudiantado/profesorado.*

¿Cómo ven y sienten la atención e interacción el estudiantado respecto al profesorado? Era una cuestión muy importante para poder entender qué tipo de pedagogía se estaba aplicando en general en los centros de enseñanza musical especializada, que es en la que nosotros no hemos centrado particularmente. Es muy importante saber qué clase de relación se genera entre el estudiantado y el profesorado para ver que el tipo de interacción resultante.

Las manifestaciones del estudiantado, respecto a esta interacción, han sido muy interesantes. Salvo unas pocas manifestaciones excluidas, las demás han sido muy constructivas y a favor de conseguir una transformación. Como hecho negativo en esta relación entre el estudiantado y el profesorado tenemos el relato que nos hace (I3):

“Hay profesores que cuando te ven por el pasillo ni siquiera te saludan. Esto para mí es como si te echan un jarro de agua fría. Piensas que no significas nada para él, no hay ni siquiera una relación humana básica, como es el saludarte. Vas a clase como si fuera...”

Vemos en estas declaraciones lo importante que es para el estudiantado que el profesorado que le está impartiendo clase y enseñando tenga la deferencia de por lo menos

saludar. El estudiantado se siente menospreciado ante esta falta de educación que parte del propio profesorado que realiza estos actos.

En cambio hay una mayoría de opiniones del propio estudiantado en las que manifiesta y valora al profesorado que se brinda a ayudarles y a transmitirles confianza en sí mismo y no simplemente a dar la clase de forma aséptica. Como nos señala (I3):

“No sólo el profesor tiene que ser un buen pedagogo, sino que debe interactuar con el estudiantado, conocerlo y tener un lazo de amistad y respeto. Sin esto, no se genera la sinergia necesaria para crecer y madurar musicalmente y humanamente.”

Vemos que con esta declaración el estudiantado nos está mostrando lo que realmente valoran en el acto educativo entre ellos-as y el profesor-a. Deberíamos reflexionar sobre esto y empezar a actuar en consecuencia. En esta misma línea (I4) nos dice:

“Eso se nota enseguida cuando entras en una clase y el profesor transmite confianza o no. Ir por primera vez a dar clase con un profesor y entrar con confianza, porque desde el primer momento te transmite tranquilidad y tocas como si estuvieras tocando toda la vida con él. Esto yo lo valoro mucho.”

El diálogo es algo muy importante en la enseñanza, sea esta de la clase que sea. Debemos comprender que la música es un lenguaje y que no podemos prescindir del diálogo para poder llegar a entendernos. ¿Cómo podemos enseñar música sin ni siquiera mantener un diálogo horizontal con nuestro estudiantado? ¿Cómo podemos decir que la música es el lenguaje universal y después ignorar o mirar despectivamente a nuestro estudiantado?. No, no podemos ser tan hipócritas.

El estudiantado confía ciegamente en nosotros. Somos para ellos la luz a la que seguir, como manifiesta (I4):

“Muchos dicen que el mejor profesor es uno mismo, pero si no tienes alguien que te guíe no puedes avanzar. La experiencia que acumula un profesor, nunca un alumno la puede tener. Luego necesita que el profesor le transmita ese saber.”

El profesorado debe ser más reflexivo sobre estos aspectos a la vez que sensible con el estudiantado, tratar de comprenderlo y escuchar lo que tiene que decir.

5. *Curriculum.*

Según hemos podido deducir de los comentarios que se han vertido en el grupo de discusión, hay muchas asignaturas que no se exige ni siquiera lo mínimo de lo que está en currículo oficial. Algunos profesores o profesoras dejan de cumplir lo que está programado. La declaraciones de (I4) son ilustrativas respecto a esto:

“Si te paras a pensar, en el conservatorio superior, quitando del instrumento principal, las otras asignaturas no son impartidas como deberían de acuerdo con su importancia. Y notas que no avanzas en tu formación. Por ejemplo, la asignatura de banda...eso es...vamos, voy porque tengo que ir.”

El profesorado debe ser consciente de que el estudiantado no es tan ingenuo como para no percatarse de lo que hace. Debe ser consciente de que tiene en sus manos el futuro educativo de muchas personas. Sólo por responsabilidad y ética no puede dejar de impartir sus clases, como mínimo como le han enseñado. El profesorado que realiza esta mala praxis, es aquel que ingresa como profesor o profesora pero en realidad no le gusta la docencia, simplemente está dando clases porque es el único medio de ganarse la vida. Debería pensar que, el no realizar su trabajo con responsabilidad, puede echar a perder la vida de algunas personas. La ética y las buenas prácticas deben ser respetadas por los-as que se sienten verdaderamente profesores-as.

El grupo se pregunta si el currículum de las enseñanzas musicales especializadas es coherente con las necesidades reales que hoy demanda la profesión de músico o docente y por lo tanto suficiente para garantizar una formación de calidad al estudiantado. El estudiantado opina que tiene importantes carencias y que no está actualizado para afrontar los conocimientos necesarios para competir en el mundo laboral europeo, ya que donde más demanda hay de profesionales de la música es en otros países de nuestro entorno.

Respecto a la planificación de los estudios musicales, algunos manifiestan que no existe una coherencia ni una buena secuenciación en los estudios del currículum. En esta cuestión (I3) es tajante:

“Respecto a las programaciones, no hay una buena ordenación ni progresión, no llevan realmente ninguna programación. Unas veces es todo técnica, otras todo conciertos, o sea, no hay un equilibrio ni lógica en lo que se aborda en clase, y cuando estás en clase tampoco se fijan mucho en lo que haces y suelen pasarte las cosas sin estar bien realizadas.”

El estudiantado es consciente de su nivel cuando tienen que realizar los exámenes de acceso establecidos por el sistema para pasar de un grado a otro. Esto lo notan más cuando en el siguiente nivel les toca un profesor o profesora que es más exigente y quiere que el estudiantado alcance una buena calidad musical. En las manifestaciones de (I4) vemos meridianamente esta cuestión:

“Cuando pasas al grado superior y te toca un profesor que sí que te exige lo que tiene que exigir, te encuentras con que no tienes una buena base. Entonces te estrellas y dices: ¿Esto?. ¡Yo no tengo ni idea de esto!. ¿Esto qué es?. Y es cuando ves que durante dos cursos que has hecho de historia no te han enseñado nada. Luego llegas a las enseñanzas superiores y te das cuenta que no sabes nada.”

Otra de las cosas que son insólitas es que no hay una coordinación entre algunas asignaturas que se dan en el grado medio (Enseñanzas Profesionales) y el grado superior (Enseñanzas Superiores). Esta es la experiencia que nos cuenta (I2):

“Aparte de que los conservatorios profesionales son un caos, no hay nada regulado. Por ejemplo, en la asignatura de armonía ¿qué contenidos se imparten? Los que el profesor quiere. Cuando vas al superior vuelves a realizar la asignatura de armonía y empiezas de cero, o sea, que lo que has dado en el profesional lo vuelves a repetir. Pero es que en otras asignaturas, como historia también pasa. Si en profesional dimos el clasicismo y romanticismo, en el superior lo vuelves a dar.”

Como vemos es una situación kafkiana. La administración educativa debería esforzarse por solucionar esta situación, exigiendo una coordinación real y efectiva entre los dos grados, con el fin de evitar esta duplicidad de contenidos, y que el estudiantado no tuviera que repetir estos contenidos que ya le han sido impartidos.

Otra de las cosas que el estudiantado reivindica es que hay especialidades musicales, como por ejemplo composición y dirección de orquesta, que en el grado medio no existen como tales. En el caso de dirección de orquesta ni siquiera ninguna asignatura optativa ni común que te prepare en los contenidos básicos. De esta manera cuando accedes al superior no tienes ninguna base para la realización de esta especialidad. Esta cuestión la aborda muy bien (I2) cuando comenta:

“También con referencia al tema de la dirección y composición, tengo que decir que son dos especialidades que llegas al superior sin haber hecho nada de estas especialidades en el conservatorio profesional. Estas especialidades son un mundo aparte. Sólo hay una asignatura en el grado medio que es fundamentos de composición, que es la única que te abre un poco los ojos sobre en qué puede consistir tener que realizar esta especialidad en el superior, y aquí es donde puedes

decidir si te gusta o no. A partir de aquí cuando prácticamente ya has terminado, es cuando empiezas a hablar de que existe esta posibilidad, cuando ya tienes dieciocho años. Y ¿Por qué no puedo empezar composición cuando tengo doce u ocho años? Y todo porque no das música sino instrumento. El 80% de lo que impartes es instrumental, ¿Por qué tiene que ser una especialidad instrumental y no puede ser dirección o composición? No hay nada regulado, están las cosas por estar.”

Como vemos el estudiantado denuncia los inconvenientes con los que se tienen que enfrentar a lo largo de los estudios musicales. No debemos olvidar que estos estudios se inician a la temprana edad de 8 años. Si la planificación de estos estudios no tiene un buen diseño y no contempla todas estas opciones que señala el estudiantado las administraciones debería poder corregirlo. El problema principal es que, cuando se hacen los planes de estudios, nunca se cuenta con la opinión tanto del profesorado que está impartiendo las enseñanzas como del estudiantado que tiene que cursarlo. En el caso del profesorado son los que conocen la realidad de lo que ocurre en las aulas y son los especialistas de la materias que imparten. El estudiantado son los que van a recibir esos conocimientos y quieren que estos sean coherentes con la realidad musical del mundo exterior y el ámbito laboral. Quieren salir bien preparados para poder enfrentarse con garantías ante el reto de poder conseguir un puesto de trabajo que les permita vivir dignamente y hacer música o enseñarla con la mayor calidad y honradez posible.

6. Metodología

De acuerdo a la metodología, por lo que manifiesta el estudiantado, vemos que es tradicional y muy teórica. Tal y como nos define (I1): “El planteamiento era: estudiar, memorizar, examinar y olvidar.”

Respecto a la hora de programar y ver los contenidos que se van a trabajar durante el curso el profesorado no cuenta para nada con el estudiantado. Como nos manifiesta (I2):

“Respecto a las programaciones, yo nunca he visto que pregunten nada al estudiantado, cada profesor aporta su punto de vista”.

También es cierto que hay profesorado que actúa de forma distinta y que trata de transformar la enseñanza musical, aplicando una metodología más activa y transformativa.

Tal y como (I3) nos explica:

“Yo lo que sí aprendí en un curso que realice es que la mayoría de la música es programática. Por ejemplo: ‘El abismo de los pájaros’ de Messian y el “Cuarteto del fin del los tiempos”. Para interpretar esta música el profesor me decía que tenía a pensar en los movimientos de los pájaros: como vuelan, como cogen la comida con el pico, todo...Es como ir más allá del simple tocar las notas, ponerte dentro de lo que es la música, esto es magnífico.”

Podemos apreciar con estas manifestaciones que sí es posible enfocar la educación musical desde un punto de vista más crítico. Con ello conseguimos que la enseñanza musical adquiera el valor educativo que tiene.

7. Otras alternativas educativas musicales

Parece ser que no sólo es en los conservatorios donde se puede aprender a ser músico, al contrario de lo que se pueda creer. Los conservatorios son centros oficiales, que por el hecho de serlo adquieren un perfil de burocratización de la enseñanza. Para el estudiantado y las familias son los centros donde hay que ir porque se expiden títulos oficiales que son los que tienen validez para certificar ante cualquier organismo oficial que tu eres valedor de los conocimientos que has adquirido en los mismo. Esta circunstancia hace que el propio estudiantado acuda a ellos con el sólo propósito de obtener ese preciado tesoro que es el tan ansiado Título. Como hemos ya mencionado anteriormente, existe una falta de interés por parte de la mayoría del profesorado de los conservatorios por realizar adecuadamente su trabajo. En esta línea nos comenta (I4):

“Tú te estás esforzando y ves que hay profesores que no te enseñan, no tienes más remedio que buscarte un profesor particular para que te enseñe lo que el profesor del conservatorio no hace. Esto supone una carga económica para la familia y esto es triste. Yo sé que el 80% del estudiantado van a profesores particulares.”

Las consecuencias derivadas de esta visión tan formalista y aséptica de la educación, hace que cualquier intento, por parte de los conservatorios, de realizar proyectos educativos extraescolares, a parte de los currículos oficiales establecidos en la propia enseñanza, sean abortados por la falta de asistencia y motivación del estudiantado que ya ve cumplida su cuota de actividades en las bandas de los pueblos y asociaciones culturales a las que pertenecen y desde donde se desplazan a los conservatorios simplemente por la obtención del certificado oficial que los bendiga como músicos profesionales.

Este hecho lo hemos podido ver manifestado por los miembros del grupo de discusión en los siguientes términos. Tenemos el caso que no cuenta (I2):

“Respecto a las sociedades musicales, aparte de hacer música te une un lazo de amistad con los demás integrantes. Cada uno tenemos una edad y sin embargo salimos juntos y compartimos muchas cosas, tanto personales como musicales. Eso en los que no son músicos es impensable o muy difícil. Luego la música sí que nos permite tener unos intereses y lazos que nos unen. Es como por ejemplo, va todo en un mismo pack.”

Esta relación de amistad, que es tan positiva, nunca se suele dar en los conservatorios. Por lo tanto ¿deberíamos intentar cambiar esta tendencia y mejorar los objetivos educativos de los conservatorio para ofrecer este aspecto humano? O por el contrario debemos dejar las cosas como están y que cada institución ofrezca lo que hasta ahora está ofreciendo. Es un punto en el que sería debería realizar una investigación más a fondo para poder averiguar cuales sería las soluciones si las hay, a esta dicotomía a la que se enfrenta el estudiantado.

También el estudiantado afirma que, para ellos el centro ideal, por su experiencia vivida, es la del centro integrado. La característica singular que tiene este tipo de centro es que el estudiantado estudia tanto las asignaturas de la educación general y las de la educación musical en el mismo centro con un currículum de asignaturas integrado. Esto nos lo cuenta (I2):

“Yo empecé a estudiar música en el centro integrado (de la Unión Musical) de Lliria y la verdad es que la experiencia fue muy buena y súper bonita. El poder estudiar conjuntamente (dentro del horario escolar) matemáticas, música, historia, etc., todo como enseñanza básica, porque considero que la música debería ser una asignatura común.”

Pero otro aspecto también importante es la relación que se fragua en este tipo de centros entre el estudiantado. Así es como (I5) nos lo relata:

“Yo sí que he estado en la escuela del centro integrado y sí que estás mejor atendido y muy a gusto ya que formas parte de una clase con tus compañeros y amigos y la música es tan importante con otras asignaturas. Te encuentras como en casa.”

Como hemos podido saber a través de las manifestaciones del estudiantado, la alternativa es clara para que haya una buena formación musical y que a la vez el estudiantado vaya adquiriendo valores importantes para su formación personal y social. El centro integrado sería la clave que haría de los conservatorios centros educativos integrales. Aunque esta posibilidad ya estaba contemplada en la LOGSE, nunca ha habido interés político en querer ponerlo en marcha. Esto ha hecho que los conservatorios sigan impartiendo el mismo sistema educativo tradicional desde hace ciento cincuenta años. Aunque lo hayan querido maquillar sacando leyes progresistas en apariencia, sólo han servido para lavar sus conciencias, ya que éstas no se les ha dotado del presupuesto ni del desarrollo curricular necesario para que se realizase una verdadera transformación de la enseñanza musical. Esto es la prueba de lo poco

que interesa políticamente la educación musical a los respectivos gobiernos que ha habido desde la democracia. Sólo dando voz a las comunidades educativas, que son los verdaderos protagonistas de la educación, sabrían realmente que es lo que éstas demandan y lo que se debería hacer para cubrir esas demandas.

8. *Otras músicas.*

Era interesante saber que opinaban sobre la inclusión de otros tipos de música, distintas a la música culta, ya que sabemos que desde la creación de los conservatorios, la música que se ha enseñado siempre ha sido la llamada música culta occidental.

También es cierto que desde la promulgación de la LOGSE se contemplaba la posibilidad de incluir enseñanzas de música popular (jazz, rock, flamenco, etc.), lo único es que era de forma optativa para aquellos centros en las que las administraciones educativas autorizaban a impartir y les dotaban de profesorado y asignación económica para poder impartirlas. Por lo que podemos afirmar que fueron contados los centros que las pusieron en marcha.

Respecto a este tipo de música el estudiantado manifiesta que es una música que no siente cercana y que desconocen por completo. Como comenta (I3): “Bueno, es que tampoco nos la han inculcado [la apreciación de otras músicas]”. La responsabilidad de esto es señalada por (I4): “Hay conservatorios [en general] que no te ofertan nada más que la música clásica. Ni música africana ni nada.”.

Como vemos no hay ningún interés por parte de los centros en tomar las iniciativas para solicitar que se les pueda conceder estas especialidades. Entre otras razones podemos afirmar que están las del propio profesorado que no está preparado musicalmente para poder impartir estas asignaturas. La consecuencia es que no tienen ningún interés en solicitarlas. Consideran que es la administración la que debe preocuparse por pedir las.

Sin embargo sí que se están empezando a impartir especialidades, como por ejemplo las correspondientes a la música antigua. Como nos cuenta (I1): “La barroca [música del barroco] es la que está empezando a coger más importancia en los conservatorios superiores”. También como apunta (I2):

“Ahora en el superior se ha empezado a impartir música de jazz [...] También se están ofertando música barroca, renacentista, etc. Pero... [...] El problema es que orientamos la música a que es clásica [a ese ámbito], pero la música [es música].”

Aunque la preocupación entre el estudiantado sigue siendo la salida profesional que pueda tener este tipo de músicas. Como nos apunta (I2): “Sí, pero por ejemplo, aunque te enseñen ese tipo de música, sigues sin tener salidas profesionales. Sí, me gusta tal tipo de música y qué salida profesional hay.”

En resumen vemos que hasta la actualidad en los conservatorios ha predominado la enseñanza musical de la música culta en detrimento de otros tipos de manifestaciones musicales. Pero últimamente parece ser que se están empezando a introducir nuevas especialidades de música popular, aunque todavía de manera puntual.

9. Solidaridad a través de la música.

Dentro de nuestros objetivos estaba el conocer las experiencias solidarias que había tenido el estudiantado a través de la música. Ya que en nuestra investigación, la solidaridad a través de la música, es un vehículo muy importante para conseguir transformar y ayudar a las sociedades y personas más desfavorecidas del mundo.

En este aspecto el estudiantado participante en el grupo de discusión se ha mostrado muy implicado en actos musicales a favor de la ayuda a las personas más desfavorecidas y en riesgo de exclusión social. Ellos nos cuentan esas experiencias con gran emoción, como nos relata (I4):

“Yo también colaboré con un acto que se realizó en el Palau de les Arts con músicos de Panamá y la verdad es que la música hace muchos amigos y amigas, porque después de tocar compartes con ellos momentos en los que hablas y entablas amistad. En el reciente encuentro Iberoamericano de música, me volví a reencontrarme con un chico que conocí entonces. Y es muy gratificante las emociones que se generan al conocer a otros músicos y músicas.”

También a través de sus manifestaciones ves que entre ellos se genera una solidaridad a la hora de ofrecerse para causas muy nobles, como nos señala (I5): “Yo hace algunas semanas fui al Palau de la Música de Valencia, me lo pidió un amigo y yo le dije que vale. Era para Aldeas Infantiles y recogimos unos cinco mil euros. La experiencia fue muy buena.”

Otra de las experiencias que se realizaron de solidaridad con otros pueblos en situación de desesperación nos la cuenta (I3): “También aquí en la sociedad musical de la Unión Musical de Lliria realizamos un concierto en beneficio y ayuda a Haití y otras cosas parecidas.”

Podemos afirmar que el estudiantado está concienciado de lo importante que es la música. Saben que a través de ella pueden ayudar a personas necesitadas. Esto les llena de orgullo, como hemos podido comprobar. Ellos y ellas son el futuro, no los menospreciemos y tratemos de ayudarlos. Se lo merecen.

10. Reivindicación y defensa de los derechos del estudiantado.

A modo de denuncia el estudiantado ha querido manifestar que el sistema no es igualitario y deja mucho de desear. En este punto el estudiantado nos cuenta cosas que ocurren y que debemos visibilizar en este trabajo, ya que desde nuestra posición crítica no podemos obviarlos ni tratar de pasar por encima. No sería ni justo ni ético por nuestra parte no

trasladar a esta investigación todo lo que el estudiantado manifiesta respecto al sistema educativo en el que han estudiado y han recibido la enseñanza musical.

Como vemos en primer lugar existe un incumplimiento del horario de clase marcado por la ley. En segundo lugar tenemos las manifestaciones que nos cuenta (I1): “Hay profesorado de historia que como sabe que nadie va a protestar, lo que hace es agrupar dos grupos de distintos horarios en uno y así se ahorra tener que explicar dos veces lo mismo.”

Agrupaciones de varios turnos con la consiguiente masificación de las clases, algo que también es ilegal.

En tercer lugar (I2) nos dice: “También hay que van a clases particulares con los mismos profesores que tienen en el conservatorio”. Algo que podríamos considerar no ético. Pero observemos que nos cuenta (I2) respecto a lo anterior: “Si no vienes a clases particulares te suspendo [dicen algunos profesores]”. ¿Cómo podríamos calificar esto?

Esto es un delito flagrante. El estudiantado cuenta que están indefensos y que si quieren que les aprueben tiene que pasar por lo que el profesor les exige. Tiene miedo de denunciarlo por las represalias que puedan sufrir. Como declara (I4):

“Lo que ocurre es que tenemos miedo a las represalias. Porque algunas veces lo hemos visto. A ver si es peor el remedio que la enfermedad. Tienes miedo de que te suspendan si protestas. Claro hay mucha gente que esta acojonada yo creo. Yo sé que en el conservatorio hay una asociación de estudiantado, hacen charlas, hay también representantes que están en el consejo escolar. Pero la verdad es que no me entero muy bien de si hacen algo o no.”

Ni siquiera las asociaciones de estudiantes son capaces de defender los derechos del estudiantado.

11. Orientación Profesional

Respecto a la orientación profesional y tutoría, no reciben ninguna de ellas e incluso les ponen impedimentos a la hora de poder recuperar algún examen que por motivos ajenos al propio estudiantado no ha podido realizar. Como nos cuenta (I4):

“Una asignatura que por estar fuera (de Erasmus) no he podido cursarla. Voy a hablar con el profesor y me contesta: ‘yo, durante los meses de julio y agosto ni me molestes. Encima seguramente no sé si voy a estar el curso que viene’.”

El estudiantado por unanimidad manifiesta no tener ninguna información sobre la salida profesional existente en el campo de la música. El profesorado no le informa de nada absolutamente. Como señala (I2): “El tema laboral [salida laboral de los estudios musicales], no te informan de nada.” Es un trabajo que el profesorado elude porque él mismo no sabe lo que decir, ni tampoco se preocupa por asesorarse para poder ayudar a su estudiantado en este tema.

El estudiantado cuando termina se ve desorientado sin saber qué hacer. Como nos dice (I4): “Cuando has terminado la carrera es cuando viene lo difícil ¿qué haces? Te vas fuera de España, haces un master, qué...”

No podemos dejar al estudiantado desamparado, tenemos la obligación profesional y ética de preocuparnos por nuestro estudiantado. Tal y como nos plantea (I4): “En los últimos cursos del grado medio te tendrían que explicar las distintas especialidades y las salidas profesionales ya que tendrías la oportunidad de prepararte para una u otra que te gustase.”

No valen las excusas, no podemos argumentar que no nos han preparado, aunque sea verdad. Esto realmente si nos preocupamos lo podemos solucionar, aunque la administración no haga nada por formarnos. Debemos tratar de ayudar al estudiantado y después denunciar la falta de formación que sufrimos por dejadez de la administración educativa, que tiene la

obligación de asegurar que el profesorado tenga la cualificación necesaria para poder desarrollar dicha función que tiene encomendada por ley.

Otra de las cosas que el estudiantado echa en falta es la orientación en la propia carrera, ya que existe la posibilidad de cursar estudios superiores en la pedagogía de cada especialidad instrumental. Esto que haría que los futuros profesionales de la enseñanza tuviera un mejor preparación, parece ser que es una segunda opción para la mayoría de los estudiantes. Como nos señala (I3):

“Yo por lo menos me han preparado para ser intérprete. [...] Es verdad que no está claro cuál es la diferencia entre pedagogía e interpretación porque hay muchas asignaturas que son iguales. A lo mejor cambian un par, pero no sabes para que está orientada cada cosa, y la salida que van a tener. También por ejemplo otras especialidades como musicología, que no sabes que salidas tiene. Eso no lo explica nadie.”

Como vemos el estudiantado está totalmente desorientado y no sabe qué hacer, por lo que opta por seguir el camino que tradicionalmente han seguido sus antecesores, que no es otro que la interpretación. Tenemos que darnos cuenta que el profesorado que está dando clases en los conservatorios no están formados pedagógicamente, y muchos de ellos consideran innecesario esta formación pedagógica para poder impartir clases.

Es un planteamiento que hay que cambiar. La única manera de conseguir que se produjera un cambio es, en primer lugar que el profesorado exigiera a la administración que se les forme adecuadamente y en segundo que el profesorado piense en el estudiantado y las consecuencias que tiene que él no esté preparado para este cometido. Esta situación debería tratarse de solucionar de alguna manera. La música en España, es evidente que no tiene la importancia que tiene en otros países de nuestro entorno. Culturalmente y musicalmente,

arrastramos un retraso considerable respecto a los países de nuestro entorno europeo. Las políticas aplicadas hasta el momento por la administración educativa no han funcionado como revulsivo para corregir esta rémora educativa musical.

5.2.3 Relatos comunicativos

Al igual que habíamos realizado con los grupos de discusión comunicativos, con el uso de la técnica de recogida de información de relatos comunicativos, pretendíamos tener una visión más próxima de las personas sobre las que estábamos investigando y en concreto, era muy importante contar con la reflexión del colectivo del profesorado de los conservatorios, porque es nuestra área de trabajo más directa. Necesitábamos conocer la narración del día a día de estas personas para detectar los aspectos más directos que influyen en la enseñanza musical.

Para ello propusimos llevar a cabo cuatro relatos comunicativos con las personas que están involucradas actualmente en la enseñanza musical profesional.

Era necesario e importante que las personas que participaran, tuvieran interés en nuestra investigación y que, de alguna manera, sintieran que su aportación era necesaria para conseguir una transformación de la enseñanza musical. Como destacan Gómez et al. (2006:80): “Se trata de un proceso cooperativo de entendimiento en el que ambas personas participan desde sus propios presupuestos en la comprensión del mundo de la vida.”

Antes de iniciar el relato se informó a los-as participantes de los motivos que nos llevaban a realizar la investigación. Y, posteriormente, se planteó un guión con una serie de cuestiones relativas al tema de nuestra tesis, coherente con nuestro marco teórico, con el fin de que las personas participantes pudieran proponer cuestiones que considerasen importantes para el objetivo de la investigación, considerándolas como parte activa de la misma.

El guión es abierto en todos los aspectos planteados, y no, necesariamente, debían ser abordados por la persona que relataba, sino que servía de hilo conductor para que dicha persona construyese con su experiencia ligada a su día a día como docente. También cabía la posibilidad de que abordase otros aspectos que en el guión no apareciesen. En ningún momento el guión debía suponer un corsé para que la persona relatase sus vivencias. El guión como destacan Gómez et al. (2006):

Debe recoger las cuestiones clave del estudio, en coherencia con el marco teórico y los objetivos que se propone, participando en su elaboración personas pertenecientes al colectivo objeto de investigación. Con las preguntas del guión se pretende reflexionar sobre los aspectos que interesan para la investigación, aunque ello no signifique que se tengan que realizar todas ellas ni en el orden establecido; en la conversación, saldrán distintos aspectos conforme se den en cada momento, siendo la flexibilidad un elemento imprescindible. (p. 80-81)

También Gómez et al. (2006:81) destacan la conveniencia de tener un segundo encuentro “para consensuar los resultados y ampliar y profundizar los aspectos que se consideren necesarios, asegurando la validez de las interpretaciones” y así lo hemos hecho en nuestra investigación

El guión propuesto fue el siguiente:

- ¿Cómo nace en ti la necesidad de iniciar los estudios musicales? ¿Qué te lleva a querer ser músico-a? ¿Lo decides tú o te empuja alguien a hacerlo?
- ¿A qué tipo de centro musical acudes para formarte?
- ¿Cómo era el ambiente musical en el que te formaste como músico-a?
- ¿Qué aspectos de la enseñanza musical recuerdas que te gustaban o atraían más?

- ¿Y cuáles son los que menos te gustaban?
- ¿Cómo influyo en ti, el profesorado con el que te formaste?
- ¿Cuál era tu sueño cuando estudiabas música? Ser músico-a de una prestigiosa orquesta, banda, etc. Ser concertista. Ser docente...
- ¿Cuándo decides, o que influye en ti para dedicarte profesionalmente a la música?
- ¿Cuál fue tu primer trabajo dentro del campo de la música?
- Cuando te inicias en la docencia ¿es una decisión voluntaria o está motivada por la necesidad de encontrar un medio de vida?
- ¿Tuviste en tu formación académica alguna asignatura que te preparase para impartir clases?
- ¿Te sentías preparado-a para desarrollar tu función docente con garantías?
- ¿De las experiencias que has tenido a lo largo de tu vida docente ¿Cuáles podrías señalar como importantes para ti porque te han transformado como profesor-a?
- Y de estas experiencias ¿cuáles te han transformado como persona?
- ¿Encuentras diferencias entre el alumnado actual respecto al alumnado de cuando tú estudiabas?, ¿Cuáles?
- ¿Cómo es tu relación con tu alumnado?
- ¿Piensas que el alumnado de hoy le gusta la música que se imparte en los centros docentes o por el contrario crees que se deberían adaptar los repertorios a tipos y estilos de música más actuales?
- ¿Tienes en cuenta las opiniones de tu alumnado o consensuas con ellos lo que vais a trabajar en clase? Actividades, contenidos, tipo de música, etc.
- ¿Qué cosas o aspectos piensas que han mejorado en la docencia?
- ¿Encuentras diferencias entre el profesorado actual respecto al profesorado de

cuando tú estudiabas?, ¿Cuáles?

- ¿Cómo es tu relación con tu compañeros-as profesores-as en el centro en el que trabajas?
- ¿Piensas que al profesorado de hoy le gusta la música que se imparte en los centros docentes o por el contrario crees que se deberían adaptar los repertorios a tipos y estilos de música más actuales?
- ¿Tienes en cuenta las opiniones de tus compañeros-as profesores-as en el centro en el que trabajas? ¿consensuas con ellos-as lo que vais a trabajar en clase? Actividades, contenidos, tipo de música, etc.
- ¿Qué cosas o aspectos piensas que han mejorado en la docencia?
- ¿Piensas que se deberían mejorar otros aspectos? En ese caso ¿cuáles?
- ¿Crees que la sociedad valora la importancia de la educación musical en la formación integral del ser humano? ¿Por qué?
- ¿Qué opinión te merece las diferentes reformas educativas y cómo ves que han influido en el educación musical?
- ¿Cómo ha influido en tu vida la música en relación a la docencia musical?
- Otros aspectos que consideres que han sido relevantes a lo largo de tu vida.

Una vez consensuado el guión se procedió a la realización de los respectivos relatos comunicativos.

Se efectuaron grabaciones de todos los relatos, que fueron transcritas en su totalidad, que se incluyen en el anexo de esta tesis. Una vez realizadas las transcripciones, se procedió a su análisis y su clasificación por categorías, y subcategorías (en el caso de ser necesario para visibilizar aspectos importantes que ofrecía el profesorado participante). Se realiza

desde las dimensiones exclusoras (las que se identifican como barreras que, desde relaciones de poder desigualitarias y asimétricas, impiden la transformación) o transformadoras (las que desde relaciones igualitarias, simétricas, favorecen la transformación) de acuerdo con Gómez (2006:95). Para ellos se confeccionaron unas tablas (como la que tenemos a continuación) en las que se recogían la información correspondiente a cada relato comunicativo.

CATEGORÍAS	Dimensiones Excluseras	Dimensiones Transformadoras

Una vez realizada la clasificación de la información se procedió a la descripción e interpretación de la misma y el análisis de los resultados de dicha interpretación. La información resultante se remitió a las personas participantes para asegurar la validez de las interpretaciones y, en caso de no corresponderse con lo que querían transmitir, poder matizar o corregir cualquier interpretación incorrecta.

Tras esta revisión por parte de las personas participantes se procedió a la redacción final del análisis.

Las personas que han participado en los relatos comunicativos eran todas ellas profesores y profesoras del Conservatorio Profesional “Mestre Tàrrega” de Castelló, además han estado ejerciendo su docencia en otros conservatorios a lo largo de su trayectoria docente.

Con el fin de poder realizar un análisis e interpretación más ajustada a la realidad hemos optado, tras realizar una primera clasificación por separado de cada relato comunicativo, por cruzar la información que nos han transmitido cada uno/a a través de su relato comunicativo, para obtener una visión contrastada que enriqueciera los resultados.

5.2.3.1 Clasificación de los actos comunicativos individual.

1. Clasificación (Informante 1/H/B)

Categorías	Actos Comunicativos	
	Exclusores	Transformadores
Educación Formación musical Inicial	<p>“Pasábamos al Conservatorio y nos encontrábamos con otro tipo de enseñanza. Eran clases muy masificadas donde no se te podía prestar la atención que se requiere para una buena enseñanza musical [...]el profesor se situaba en una mesa a dos metros del alumnado, luego se generaba una ansiedad por ver quien toca más y más rápido, lo que producía un estrés que a veces te colapsaba anímicamente.”</p>	<p>“El ir a estudiar música suponía un espacio de relación y aprendizaje”</p> <p>“Mi experiencia musical en la Escuela de Música fue muy positiva”</p> <p>“La figura del profesor para mí fue muy importante [...]en todo momento te aconseja y alienta para que mejores. Él me enseña a valorar la música a adquirir la musicalidad que hoy tengo”</p> <p>“tuve que esforzarme en estudiar, ya que iba a clases particulares que suponían un esfuerzo para mi familia, pero que gracias a ello he podido aprender mucho más que si no las hubiera tenido, a la vez que valorar las clases que se me daban”</p>
Educación musical actual	<p>“El contacto humano en las clases, la relación que antes se tenía entre profesorado y alumnado eso hoy se ha perdido”</p>	<p>“Con internet el alumnado tiene un acceso que nosotros antes no teníamos y pueden encontrar cantidad de información que nosotros no disponíamos.”</p> <p>“Debemos ser conscientes que la sociedad ha cambiado, por lo</p>

		<p>que nuestra manera de acometer nuestro trabajo tiene que ser diferente a como era antes”</p> <p>“El lenguaje que utilizamos es muy importante para conseguir que el alumnado se sienta a gusto con lo que hace, evidentemente sin caer en paternalismos. Yo he tenido alumnos y alumnas que han querido dejarse la flauta y yo he mediado y les he animado para que siguieran estudiando. Antes no había esa preocupación, era otra cosa.”</p> <p>“Antes toda la atención estaba centrada en el alumnado y el profesor sólo indicaba, pero ahora el profesor tiene que acercarse más al alumnado y acompañarlo en el proceso de aprendizaje.”</p>
<p>Acceso a la Docencia</p>	<p>“El tocar es importante. Aunque he de reconocer que sí, que tienes que tocar mucho y muy bien, pero... yo tuve que tocar obras del grado superior, porque si se me ocurre llevar obras de grado medio me hubieran suspendido seguro”</p>	<p>“El temario común, que yo decidí que debía trabajarlo muchísimo porque tenía claro que si el temario no había sido confeccionado por mí, sería imposible que lo pudiera defender correctamente.”</p> <p>“particularmente cambiaría el orden de las pruebas, ya que actualmente las primeras pruebas que se realizan son las de tocar. Yo pondría primero las didácticas y pedagógicas para saber quien tiene una</p>

		buena preparación como docente. Una de las pruebas que considero más importante son las de las programaciones didácticas”
Carrera y experiencia docente	<p>“Otra de las cosas que también me influyó por dedicarme a la enseñanza musical en el conservatorio fue una experiencia que tuve muy dura como profesor de música de secundaria. Fui profesor de música de secundaria en Cataluña y tuve que realizar una sustitución. En Cataluña habían cuatro centros de educación que estaban en barrios marginales, claro cuando llegué allí y vi aquello me impactó bastante. Era gente con muchos problemas y había mucha conflictividad. Agredían al profesorado, incendiaban sillas, habían peleas, etc. Pase por experiencias muy duras. Un día tuvimos que salir escoltados por la policía, ya que querían pegarnos. Aquello no lo podía resistir.”</p> <p>“En la actualidad hay profesorado que utilizan libros del siglo XIX y siguen haciendo lo mismo y diciendo lo mismo, yo no quiero caer en esa rutina.”</p>	<p>“Me influyó por decantarme hacia la docencia fue el que tuve que realizar un trabajo que tenía que entregar como parte de la asignatura de Prácticas de Profesorado”</p> <p>“Tenía era mucha ilusión por enseñar”</p> <p>“Para mí es esencial que el profesorado esté en continua búsqueda de saber para poder aplicarlo a sus enseñanzas”</p> <p>“Lo único que creo que tenemos el profesorado, o por lo menos yo lo veo así, es la satisfacción de haber realizado un buen trabajo.”</p> <p>“Constantemente están saliendo nuevos métodos [...] nosotros tenemos la obligación de estar atentos a las innovaciones de nuestro repertorio, para evaluarlas y poder aplicarlas si consideramos oportunas.”</p>
Interacción con el alumnado y las familias	<p>“Tienes que estar constantemente empujándoles a que estudien, mientras que cuando yo estudiaba no hacía falta que el profesorado te estuviera insistiendo tanto, ya que si no estudiabas te animaba a que lo dejaras y no volvieras.”</p>	<p>“Voy configurando un planteamiento personalizado a cada alumno en el que trato de reforzar aquello que creo que necesita en cada momento.”</p> <p>“Otra cosa que he ido aprendiendo es la manera de</p>

		<p>dirigirte a los alumnos y alumnas, dependiendo de la edad empleo una manera o otra, tratando de esta manera de acercarme a su realidad y a su manera de ver las cosas.“</p> <p>“También te motiva a seguir ver a tu alumnado como va cada día mejorando y superando junto a ti los problemas que se le van presentando.”</p> <p>“He realizado muchas tutorías con el fin de conocer a las familias y poder hablar con ellos de lo que significa la educación musical en un conservatorio y la responsabilidad que tiene que haber para realizar este tipo de estudios. Yo considero que las tutorías son muy importantes en la actual sociedad en la que los conflictos hay solucionarlos negociando constantemente”</p> <p>“Tenemos que ser conscientes que tenemos alumnado con ocho años, y que necesitan un apoyo constante y orientarles para que sepan hacia donde deben de dirigirse en el estudio.”</p> <p>“La implicación de los padres y madres en la enseñanza de sus hijos e hijas. Considero que es muy importante, es por lo que yo les invito a que vengan a mis clases para que vean lo que significa este tipo de enseñanza, sobre todo en los primeros curso de enseñanzas</p>
--	--	---

		<p>elementales. Con esto consigo que valoren el esfuerzo que conlleva estudiar un instrumento musical y los valores que se consiguen con el estudio del mismo.”</p>
<p>Enfoque educativo y social de la enseñanza musical</p>	<p>“¿Por qué el profesor tenía que estar detrás de una mesa cuando daba clase? A dos metros del alumno-a. Eso hacía que yo meditase el por qué de este distanciamiento. ¿Cómo se puede enseñar desde esta posición sin ni siquiera mirarte a la cara? Ni siquiera me ve si tengo algún problema técnico que deba corregir. Esto es un problema para poder realizar una enseñanza adecuada. “</p> <p>“cuando llego al conservatorio [...] El profesor está desconectado de ti detrás de la mesa y tú tocando detrás de un atril. En los conservatorios en los que yo he estudiado era así.”</p>	<p>“Yo había recibido clases, donde el profesor estaba a mi lado observando todos mis movimientos cuando tocaba e iba corrigiendo aquello que no estaba correcto.”</p> <p>“Uno tiene que tener el suficiente bagaje musical, teórico y técnico para no caer en la monotonía didáctica ni de lenguaje”</p> <p>“Hay que saber que en la enseñanza de la música no sólo enseñas a tocar un instrumento sino que enseñas unos valores. Yo suelo incidir mucho en esto con mi alumnado. Les intento inculcar el hábito del trabajo, de realizar las cosas bien, la constancia”</p> <p>“Para mí es muy importante el poder salir a un escenario y disfrutar tocando y hacer disfrutar a la gente que me escucha. Esto es la mayor satisfacción que tiene un o una músico. Este tipo de valor es el que trato de transmitir a mi alumnado. Todo esto a mí me ha transformado constantemente mi vida y creo que seguirá cambiando.”</p> <p>“Es más importante la enseñanza en los inicios ya que de ello depende que el alumnado pueda desarrollar sus</p>

		estudios instrumentales con garantías. En base a estas premisas considero que los mejores profesores y profesoras deberían estar en las enseñanzas elementales y medias.”
Implicación del Profesorado en la docencia	“El nivel de implicación del profesorado es variable según la persona. Yo creo que esto se debe en parte en la difícil conciliación que algunos profesores y profesoras tienen entre su vida personal y profesional. Hay una inmensa parte del profesorado de los conservatorios que no disponen de destino definitivo. Esta situación hace que este profesorado tenga que trabajar fuera de donde vive y tiene su familia. Como consecuencia de esta situación el profesorado está el mínimo de tiempo dedicado a su trabajo en el centro”	“Evidentemente también va un poco con la persona, puesto que hay profesorado que aun en esta situación se implican más.” “La responsabilidad que tenemos no es cualquier cosa, tenemos en nuestras manos la educación de niños y niñas y debemos implicarnos al máximo para darles lo mejor de nosotros”
Innovación educativa		“En Elx realicé el primer proyecto de innovación educativa que se realizaba en un conservatorio en la Comunidad Valenciana así como otros proyectos de integración, en los que participaba todo el profesorado” “En el conservatorio de Castellón hemos realizado el proyecto de Carmina Burana en el que hemos conseguido la participación de profesorado y alumnado, tanto de viento madera y percusión como coro conjuntamente” “Este tipo de proyectos son los que hacen moverse a la gente,

		<p>pero lo más importante es que las cosas estén bien programadas para que la gente se sume al proyecto.”</p>
<p>Currículum</p>	<p>“Muchas veces somos el mismo profesorado lo que a través de las calificaciones acostumbramos al alumnado a creerse que son perfectos y que no necesitan esforzarse mucho por conseguir la excelencia”</p>	<p>“Programé para cada alumno y alumna el tipo de obra que creía que podía tocar, de acuerdo con sus características. Eso fue un trabajo ingente. Hay que tener en cuenta que el repertorio evoluciona muy rápidamente”</p> <p>“Hay que poner los pies en la tierra, porque el concierto x son tres movimientos, pero es que no se tocan todos los movimientos, por lo tanto tenemos que realizar otro planteamiento y no programar obras enteras, sino los tiempos que consideremos más convenientes para cada nivel y condiciones del alumnado. También prefiero que toque menos repertorio y que lo toque de memoria y lo haya analizado que no dos obras enteras y que ni siquiera sepa lo que está tocando. Es más efectivo.”</p> <p>“hay que valorar al alumnado siendo lo más justos posibles y calificándolos de forma real a sus conocimientos y rendimiento”</p> <p>“En el conservatorio de Elx, en el que estuve, eran grupos de conjunto de grado elemental en el que algunos profesores participábamos en la elección y programación de las piezas que</p>

		<p>se iban a tocar durante el curso. Programábamos en septiembre lo que íbamos a tocar en los conciertos y audiciones de todo el curso. Luego lo que hacíamos era dividir el grupo en subgrupos más pequeños, al cargo de cada profesor que formábamos parte del proyecto. Trabajábamos por separado y cuando faltaba un mes y medio nos reuníamos para conjuntar todos los subgrupos, los del grupo de cuerda también hacían lo mismo. Habían dos profesores que estaban en dos clases diferentes y seleccionaban conjuntamente el repertorio que ensayaban por separado durante un tiempo hasta que faltando unas semanas para el concierto se unían para unificar a los dos grupos”</p>
--	--	--

2. *Clasificación (Informante 2/M/B)*

Categorías	Actos Comunicativos	
	Exclusores	Transformadores
<p>Educación Formación musical Inicial</p>	<p>“Yo no quería ser músico, ni siquiera me lo había planteado. Empecé a estudiar música por mi hermano; como sólo soy un año mayor que él, mis padres decidieron llevarnos a la escuela de música a los dos juntos”</p> <p>“Es curioso el detalle de que ni siquiera quería tocar la viola. Yo quería tocar la flauta, pero cuando iban a elegir instrumento, pues ... lo que pasa en las escuelas de música, que siempre</p>	<p>“Soy de Lliria, [ciudad valenciana con mucha tradición musical], vivimos rodeados del funcionamiento de las sociedades musicales y las bandas, y de muchos músicos, tanto amateurs como profesionales; en fin, tenemos cierta familiaridad en la convivencia con la música”</p> <p>“Tocar en la orquesta de la sociedad fue una motivación para continuar, ya que supuso</p>

	<p>te dirigen a escoger el instrumento que en ese momento hace falta para equilibrar las agrupaciones instrumentales que existen en las mismas.”</p> <p>“El centro en el que estudié era un conservatorio como cualquier otro. Las clases de instrumento tenían como objetivo conseguir tocar un programa que ya estaba cerrado desde principio de curso y que consistía en realizarlo lo mejor posible. Eran clases estándares: tú te vas a casa, lo estudias, vuelves la semana siguiente y el profesor comprueba que esté todo perfecto. Las demás asignaturas eran en aquel momento: Historia de la Música y Estética musical, que eran totalmente teóricas, Música de Cámara, instrumento, y Armonía, que consistía en una explicación teórica y luego hacer ejercicios, y sobre la cual nos preguntábamos todos: “¿Para qué voy a hacer esto si ni siquiera sé cómo suena?”</p>	<p>un lugar de desarrollo tanto personal (amigos, viajes al extranjero, cenas...) como profesional [...]con el tiempo, me he dado cuenta de que para mí ha sido un factor muy importante pertenecer a una formación como ésta desde los inicios, y que es lo que me motivó para continuar con estos estudios, ya que allí yo veía la materialización futura de lo que estaba estudiando”</p> <p>“Según vas creciendo y madurando, te das cuenta de lo duro que es estudiar música, por la cantidad de horas que tienes que dedicar. Es entonces cuando te vas percatando de hasta dónde realmente puedes llegar, y vas decidiendo poco a poco hacia dónde quieres dirigirte.”</p>
<p>Educación musical actual</p>	<p>“Lo más curioso de estas enseñanzas es que continúan siendo iguales desde hace muchos años, a pesar de todas las innovaciones que se han producido en los últimos años en el campo de la docencia.”</p> <p>“Una vez acceden a las enseñanzas profesionales, todos volvemos a recurrir a la bibliografía tradicional propia de</p>	<p>“No sólo tenemos que hacer músicos de orquesta, sino personas a las que la música les sirva para complementar otras formaciones y les abra otras puertas en el mundo laboral (técnico de sonido, reparadores de instrumentos, críticos musicales, periodistas musicales.)”</p>

	<p>nuestro instrumento, porque parece que si no tocas ese repertorio es como si no estuvieses haciendo bien la carrera. Por lo que, básicamente, se ha quedado todo igual.”</p> <p>“He estudiado muchos años en las escuelas oficiales de idiomas y me he dado cuenta que a la hora de estudiar un idioma tienen en cuenta cuatro aspectos básicos: leer, escribir, escuchar y hablar. Y en el aprendizaje de la música, a pesar de ser otro lenguaje, no se tienen en cuenta todos estos aspectos.”</p> <p>“El hecho de tocar un instrumento como tradicionalmente se ha hecho te convierte en un simple reproductor de algo que está escrito, pero en muchos casos ni siquiera lo tocas entendiendo lo que está sonando”</p> <p>“La enseñanza es demasiado teórica y no se practica lo que se conceptualiza. La música no es teoría; es algo que se escucha, se vive y se produce. Es necesario cambiar el enfoque de la enseñanza musical.”</p>	
<p>Acceso a la Docencia</p>	<p>“Nada más terminar la carrera me salió la oportunidad de ir a trabajar a un conservatorio en Andalucía y decidí marcharme. En aquel momento a mí me daba la sensación de que estaba tomando el camino equivocado [...]En mi familia estábamos</p>	

	<p>estudiando mi hermano y yo, y mis padres no podían permitirse costearnos lo que valían los estudios en el extranjero. Por lo que no tuve realmente más opción que irme a trabajar”</p>	
<p>Carrera y experiencia docente</p>		<p>“A mí el trabajo de profesora siempre me ha gustado, porque siempre me han gustado mucho los niños. Tengo mucha paciencia con ellos y me encanta ver cómo aprenden y se alegran de lo que aprenden, con lo que yo también disfruto. Por eso siempre he llevado bien mi trabajo [...] Gracias a eso, pude hacer cursos relacionados con aspectos didácticos que me han ayudado a lo largo de mi trayectoria profesional.”</p> <p>“Empecé a realizar el curso [Metodología IEM] porque había llegado a un punto que me parecía que el hecho de impartir clase era aburrido y tedioso. Me sentía completamente quemada. No sabía por dónde tirar, el alumnado no me respondía, se quejaban de que no tenían ganas de estudiar, que esto para qué sirve. Lo de tocar por tocar sólo para ir al conservatorio y esperar a hacerse mayores para tocar en orquestas y tocar grandes obras ya no les convencía. Había llegado a un callejón sin salida.”</p> <p>“A nivel personal, conocer esta metodología [IEM] ha sido</p>

		<p>muy exigente, y he tenido que realizar una transformación muy profunda en mi mentalidad a la hora de abordar mi trabajo. He realizado un análisis más profundo de todos los categorías musicales, lo que me ha abierto un abanico de posibilidades como músico que antes no tenía. Ahora oigo la música de forma diferente a como la escuchaba antes de empezar con este sistema. Puedo decir que esta metodología me ha vuelto a motivar por mi trabajo y por mi instrumento.”</p>
<p>Enfoque educativo y social de la enseñanza musical</p>	<p>“He visto que muchos niños abandonan los estudios musicales porque el hecho de tocar un instrumento por tocarlo no les aporta ninguna satisfacción o disfrute.”</p>	<p>“Compartes muchas experiencias, tanto musicales como personales, con gente muy diferente y de muchas edades. Cuando entré a formar parte de la Orquesta de la Unión Musical, tenía la oportunidad de compartir atril como mis profesores, e incluso había una orquesta infantil en la que toqué de solista. Fue toda una experiencia. Yo me crié rodeada de gente que me enseñó mucho, que vi cómo evolucionaban como profesores... y allí tuve el modelo de lo que yo quería hacer.”</p>
<p>Implicación del Profesorado en la docencia</p>	<p>“Para poder coger un conservatorio y decir vamos aplicar una metodología “x”, una</p>	<p>“He estado en centros donde prácticamente todo el profesorado era una piña, y en</p>

	<p>cosa súper importante, que determina el carácter y funcionamiento del conservatorio, es la estabilidad del profesorado.”</p>	<p>otros donde los profesores se reunían en grupos pequeños, sobre todo en los que coincidíamos personas que teníamos más o menos la misma edad. Yo considero que la relación depende mucho del tipo de centro y las personas que lo forman.”</p> <p>“Es una cuestión de cambio de mentalidad del profesorado. Eso sí, se requiere preparación de las clases y un gran esfuerzo en cuanto a trabajo por parte del profesorado”</p>
<p>Innovación educativa</p>	<p>“El sistema Suzuki no me atrae demasiado, ya que los niños tienen que estar repitiendo una cosa hasta que esté perfecta técnicamente. Sé que usan mucho el juego con los niños muy pequeños, pero después... Sinceramente, creo que no aporta mucho disfrute tocar algo hasta que te salga perfecto y ya está.”</p>	<p>“Líneas [de innovación] hay muchas, sobre todo en el tema de la técnica de los instrumentos. En cuerda son muy conocidos el Sistema Suzuki y el de Paul Rolland, y para el aprendizaje de la música en general, están la metodología Willems y la de Orff.”</p> <p>“Tuve la oportunidad de trabajar durante seis años con compañeros de conservatorio que forman parte del equipo de profesores de esta metodología, [IEM]y he visto en primera línea cómo trabajan en clase. He escuchado tocar a sus alumnos, que consiguen hacerlo con la misma calidad que se exige desde un punto de vista técnico, pero de una forma muchísimo más completa y con la mitad de</p>

		<p>esfuerzo. No aprenden a tocar sólo el instrumento, sino que aprenden música a través de su instrumento.”</p> <p>“La metodología [IEM] se basa principalmente en la formación del oído y en utilizar el análisis como una herramienta de la clase.”</p> <p>“Cualquier elemento que se analiza dentro de clase y en la partitura (ya sea la forma, el ritmo, la melodía o la armonía), es un elemento que tú después vas a trabajar con los alumnos. Cuando se dice esto, muchas veces se tiende a creer que eso no se le puede explicar a un niño pequeño porque no lo va a entender, y estamos muy equivocados. Es más un problema nuestro, que hay que cambiar la mentalidad con la que abordamos el proceso de enseñanza-aprendizaje.”</p> <p>“Desde que trabajo con esta metodología [IEM], me he dado cuenta que, sin explicar la parte técnica la mayoría de las veces, que antes era tan importante para el aprendizaje del instrumento, los alumnos llegan al mismo objetivo sin que haya sido un proceso tedioso [...]la propia comprensión de la música le lleva a realizarlo de forma instintiva. Además de que se desarrolla la memoria de una forma más completa.”</p>
--	--	---

Género	<p>“En el primer año en el que trabajé, que fue en el conservatorio profesional de Granada, me encontré con el caso de un alumno, que además era tres años mayor que yo. La experiencia fue un poco desagradable porque, cuando vio que suspendió el curso, a pesar de que ya le había avisado, tuvo una reacción bastante violenta: me amenazó, me gritó, me levantó la mano, luego vino con su padre, que era inspector de educación, y me trataron como si fuera la peor cosa del mundo. El hecho de ser chica y joven influyó mucho.”</p>	<p>“Ese tipo de cosas me han hecho madurar y replantearme cómo actuar ante este tipo de abusos.”</p>
Currículum	<p>“Porque hay algunos categorías que en clase de lenguaje musical los explican de una manera y, cuando llegan a clase, yo se lo explico de otra forma. Luego, el alumnado piensa que lo que se da en las clases de lenguaje musical es algo teórico que no tiene nada que ver con el instrumento”.</p> <p>“Mi queja respecto a la forma de trabajar que aún se mantiene, y que yo he tenido hasta hace muy poco, se dirige hacia la cantidad de cosas técnicas que se piden, por ejemplo, al final de los cuatro cursos de E.E., dejando otras cosas básicas de lado. Los tiempos han cambiado, pero la forma de funcionar aún no se ha adaptado del todo; los alumnos ya no vienen al conservatorio con la misma mentalidad y ganas con las que fuimos nosotros”</p>	<p>“Estas enseñanzas necesitan un cambio, sobre todo para conseguir que el alumnado, llegue donde llegue, haya disfrutado de la música y aprendido, fomentando así a buenos amateurs de la música y, porque no, que sean capaces de improvisar y crear su propia música. Debemos ser conscientes de que la realidad y el contexto han cambiado mucho, y que debe haber una transformación que haga que la educación musical sea útil para el alumnado”</p>

3. Clasificación (Informante 3/M/E)

Categorías	Actos Comunicativos	
	Exclusores	Transformadores
Educación Formación musical Inicial	<p>“Al cabo de dos años de estar allí, [...] nos fuimos a Calatayud y allí había otra manera de enseñar. Era más rígida, más seria.”</p> <p>“A nivel tocar no había ninguna excusa real en este mundo, o sea tu te podías morir y estar en el ataúd y ella [María Canals] te venía con el libro y te decía: “Domínguez levántate y toca...” No había ninguna razón humana que te perdonara algún error, era muy severa en ese campo [...] fueron años de formación muy dura, muy dura, muy severa y muy dolorosa”</p> <p>“Cuando fui a Valencia [a realizar los estudios superiores de música] me matricule con el profesor de piano D. Perfecto. Era un profesor muy tradicional respecto a las clases [...] Cuando le hacía cualquier tipo de pregunta de esto o de lo otro, siempre me decía lo mismo: si tú ya te lo sabes todo, vienes aquí a por el papel.[se refería al título]”</p> <p>“Siempre estaba muy preocupada porque no sabíamos hacer música de cámara. A mí me molestaba muchísimo los otros instrumentos y yo era consciente</p>	<p>“Veía que en el patio de recreo de mi colegio [en Manresa (Barcelona)] había unas ventanas muy grandes donde se hacía música [...] Eso llamó la atención de las profesoras del colegio y avisaron a mí madre. Me llamaba la atención como se rían como hacían música y como jugaban.”</p> <p>“Era una mujer [la profesora] que hacía las cosas muy divertidas, jugaba al escondite. Es decir había una didáctica que te enganchó. Jugaba al escondite con las notas y nunca nos decía vamos a hacer dictado, nos hacía poner dictado”</p> <p>“Cuando estábamos en Vic (Barcelona) [...] entramos en contacto directo con María Canals. La manera de trabajar era mas europea, ella buscaba más conocimientos de cara a Europa ya que España estaba como estaba [...] Era una mujer que nos empujaba, que nos educaba, estaba en las conferencias de personalidades del piano de Francia, y entonces como dábamos francés en el cole, decíamos: “no lo entendemos todo...” y</p>

	<p>que había algo que yo no sabía que hacer. Luego un estudio de armonía muy mal dado y no conseguimos ... iba con Isabel en aquellos años a trabajar las dos a ver si lo entendíamos y yo le decía a Isabel tu lo entiendes y ella me decía: yo no pero lo hago. Pero ¿cómo contra lo haces? Entonces eran años muy duros porque no sabíamos cómo se hacía esas cosas. Entonces nos quedamos en esa tierra de nadie, donde no se nos juntaba la oreja con el cerebro y cada uno íbamos por su lado y era difícil.”</p>	<p>ella nos decía poner la oreja que sois de piano. Nos abría a todos los campos.”</p> <p>“Hice la carrera de magisterio y a la larga ha sido lo mejor que me halla pasado en mi vida [...] Siempre me ha gustado enseñar [...]Entonces elijo vivir con la música pero siempre dentro de la enseñanza y eso fue muy consciente.”</p>
<p>Educación musical actual</p>	<p>“Lo que sí puedes tener claro y en lo que yo estoy muy de acuerdo y le agradezco mucho, la excusa fue el plan LOGSE, fue lo que hizo que mi cerebro empezase a funcionar. Y no es que sea defensora del plan LOGSE, es que me quito la faja del dichoso programa y yo agradezco esto, porque habían niños que tocaban una lección de Bach bien y a la segunda no llegaban porque tenían anginas y me tocaba suspenderles. Eso me parecía inhumano y no tenía más narices que suspenderlos y no podía soportarlo.”</p> <p>“También tenemos que tener en cuenta el cansancio que llevan cuando vienen a clase, de haber estado todo el día en la escuela o el instituto”</p> <p>“Tú estás trabajando durante</p>	<p>“Si tu sabes que tienes que trabajar ese contenido en cada niño tienes que tener un itinerario distinto, porque no sabes como va a salir. Si un niño es súper nervioso tendrás que incidir mucho en el trabajo corporal, por lo que tendrás que invertir mucho tiempo de clase haciéndole ejercicios con el brazo para poder conseguir que sea consciente lo que es mover el codo, mover el hombro o mover la muñeca. Si tiene nueve años no le puedes decir: se dobla por aquí, se dobla por allá. Porque el niño no te entiende, entonces tiene que bailar y cantar dos canciones que se te ocurran y al ritmo que te de la gana, o hacer ejercicios sobre el piano de esa cosa, entonces te puedes morir de la risa con él o hacerle una serie de juegos. Por eso, él</p>

	<p>cuatro años con un niño de una manera, en la que no sólo valoras el que no se equivoque en las notas sino otras muchas más cosas y después le tienes que decir que le van a poner un cinco porque se ha equivocado en tres notas. Esto es muy duro. Aunque esto también forme parte de su vida, tienes que invertir tiempo a que aprendan a gestionar la frustración”</p>	<p>se lo pasará bomba pero tú sabes lo que estás haciendo.”</p> <p>“También es importante resaltar aquello que han hecho bien y no sólo subrayar lo que no les ha salido correctamente.”</p>
<p>Acceso a la Docencia</p>		<p>“Entonces tú te vas a tu casa y estás estudiando los glissandos, que si los glissandos dobles, etc... y de repente te vas a un sitio donde tus conocimientos de magisterio tenías que ponerlos en práctica a través de la música. Eso fue una revelación muy grande, esa fue mi primera escuela de qué haces tú con la música que haces y porqué no la transmites y eso fueron dos años de un sufrimiento atroz en el aspecto de decir por qué no me comunico yo con estos niños, yo sabía las características de estos niños, sabía sus maneras de vivir y su problemas familiares, yo lo entendía todo a nivel de magisterio, pero pasar de ahí a la música no. “</p>
<p>Carrera y experiencia docente</p>	<p>“Yo recuerdo una clase de solfeo que se me dio el primer año y yo no podía jugar al escondite con treinta niños en una clase. Claro, yo ya lo sabía como era divertido pero no sabía como hacerlo divertido con tanta gente. Yo de estas clases no quiero ni</p>	<p>“Tardé mucho tiempo en encontrar la razón. Pero yo sabía que tenía dos armas potentes, una era que me gustaba el trabajo y otra era la alegría de hacerlo.”</p> <p>“La experiencia de magisterio</p>

	acordarme.”	y de las experiencias de las convivencias musicales de la diputación (colegio de educación especial). Nunca lo vi que eran vitales hasta el cabo de los años. Luego con los años, cuando tenía algún problema siempre iba a la manera de solucionar las cosas directa de las maestras, entonces empecé a cambiar profesora de piano por maestra de piano, esto me daba muy buenos resultados sobre todo con los más pequeños, que todavía no estaban viciados por el sistema.”
Interacción con el alumnado y las familias		<p>“También hay que saber en que momentos nos podemos imponer y en cuales no dependiendo de la situación en la que esté el alumnado. Debemos usar todo nuestro bagaje como profesores y profesoras para emplearlos en conseguir que el alumnado alcance los máximos que su situación permita y conseguir que les guste la música, sino de una forma de otra.”</p> <p>“Yo considero importante analizar como son el alumnado que tengo, en que situación están, que condicionantes pueden tener a la hora de estudiar. Esto para mí es muy importante para poder sacar el máximo rendimiento a mis clases.”</p> <p>“Yo creo que tenemos que estar junto a nuestros alumnos</p>

		<p>cuando su cerebro haga el clic, y si hace el clic con su padre o su abuela pues me parece muy bien porque también son parte de su educación. Pero cuando ese cerebro haga el clic, que no sabes cuando va a ser, debemos estar cerca porque es un momento mágico para ellos o ellas y muy especial para nosotros como profesores y profesoras. Eso es el gran placer del profesor, en esos instantes estar al lado de ese descubrimiento [...] Hay muchas cosas que ellos te descubren de ti.”</p>
<p>Enfoque educativo y social de la enseñanza musical</p>		<p>“En grado elemental voy buscando a algún profesor que pueda facilitarme algún alumno o alumna que él considere que está mejor preparado para que toque con mis alumnos o alumnas, esto me permite interactuar con otros instrumentos que no son polifónicos y conocer de esta forma la idiosincrasia de los mismos, con el fin de poder realizar música que de otra modo sería imposible conocer. También consigo que mi alumnado aprenda a tocar junto a otros instrumentos, lo que le lleva a conocer mejor otros tipos de música y coordinarse al tener que tocar junto a otro o otra compañera. De esta manera se fomenta el compañerismo y el respeto hacia la otra persona que trabaja contigo.”</p>

<p>Interacción del Profesorado en la docencia</p>		<p>“Yo creo que somos el profesorado de las distintas especialidades los que debemos ver que es lo que hacen los demás profesores de Lenguaje Musical, Armonía, Coro, etc., e ir cogiendo los materiales y contenidos que están trabajando e ir implementándolos en nuestros programas”</p>
<p>Innovación educativa</p>		<p>“A través de un curso de formación del profesorado sobre didáctica y claro yo me apunté enseguida. De pronto dice Miguel Ángel: la didáctica del instrumento. Y yo digo: ahora se le cae el ombligo al suelo y lo recojo yo, porque no esperaba absolutamente nada. Entonces empieza Miguel Ángel, división de contenidos y yo me quedé sorprendida. Y dije esto es lo que yo andaba buscando, iniciar de cero. Él se basaba muchísimo en otros estudios de pedagogía y yo retomé muchas historias de cuando estudié magisterio para ir implementándolas en mi aula.”</p> <p>“El tocar en diferentes espacios, para mí ha sido pitar, el que abrieran la puerta en Acord y que hiciese la sede allí en el Ribalta eso ha sido un chollo, pero un chollo, ¿por qué? Por qué tocaban para sus iguales. Entonces sabían que los iguales no se enteraban. Además yo he tenido la ayuda inestimable de Diego Ramia,</p>

		<p>pero muchísimas veces se ponía a silbar. “</p> <p>“O por ejemplo el <i>“pulso a paso”</i> de Borriana. Una clase donde todo el mundo está en pantalón corto y chándal. Tener que tocar muchas veces la misma pieza para que la bailen la gente, hace que tengas que aprenderte la pieza. Esto te permite trabajar el ritmo y además fuera del aula y en directo junto a otra gente que bailará aquello que tu estás interpretando. Esta interdisciplinariedad es fundamental para el aprendizaje del alumnado.”</p>
Interdisciplinaridad		<p>“Por lo que para que mis clases sean más productivas yo necesito de todas las demás asignaturas”</p>
Currículum	<p>“Entonces buscabas poder tocar otras obras y te encontrabas con el corsé del programa. Ese programa era inamovible. Esos fueron años bastante difíciles de búsqueda y de no encontrar absolutamente nada.”</p> <p>“Aunque los contenidos son importantes me interesan más los procesos que se desarrollan para alcanzarlos. Lo importante es interiorizar los contenidos a través de muchos años y no puntualmente, por eso estoy de acuerdo con la LOGSE en evaluar contenidos y evaluar procedimientos no solamente del alumnado sino del profesorado.”</p>	<p>“Estaba completamente atada por la programación. Pero empezamos a cambiar muchas cosas, empezamos a reírnos mucho en clase cuando no salían las escalas y los arpeggios y empezamos a colocarlas ... supongo que como éramos muy jóvenes la risa era más fácil”</p> <p>“A mi nunca me ha interesado la cantidad invenciones a tres voces que un alumno toque, sino la capacidad de mi alumno de reconocer la música polifónica y en cuando la vea que la aplique, si tiene dieciséis años y le gusta J. S. Bach</p>

		<p>empezamos por ahí y sino empezaremos por una canción que le guste y yo me quedaré muy feliz porque lo que me interesa es el contenido de la polifonía y para el contenido de la polifonía necesito al profesor de coro y cuantas más audiciones haga el profesor de coro mejor para el alumno o alumna. De esta manera también mejorará en la clase de piano.”</p> <p>“Hay muchos niños que les gustan algunas obras. Por ejemplo lo que más les gusta es el “Para Elisa” de Beethoven. Siempre me viene y me dicen que quieren tocar el “Para Elisa”. Pero yo siempre valoro, quien me lo pide, como me lo pide y cuando me lo pide. Si veo que lo que quiere es tocar y es un niño que no toca nada y lo único que quiere tocar es “Para Elisa” yo le doy la pieza, aunque la toque mal. Entonces elijo que contenidos voy a trabajar en “Para Elisa” [...] tienes que saber el contexto de las cosas, para poder decidir que es lo mejor para el alumnado en cada momento.”</p> <p>“Lo que hay que conseguir es que hagan música que para ellos sea significativa. Que es para ellos significativo las canciones de Disney, se inflarán a tocarlas y así a cada uno lo que veas que le gusta. Por lo que usaremos en cada momento lo que les vaya bien.</p>
--	--	---

		Pero siempre persigues lo mismo, que esa capacidad auditiva sea interiorizada y lo gestionen ellos”
Otras músicas (Rock, folk, pop, etc.)	<p>“Falta de formación que la gran mayoría del profesorado de los conservatorios tenemos en la música pop, rock, etc. Yo recuerdo que cuando yo estudiaba se nos prohibía tocar este tipo de música, ya que era considerada una música menor.”</p> <p>“Lo que ocurre es que para nosotros es una música totalmente desconocida y a veces no sabemos por donde meterle mano.”</p> <p>“Pero prefiero trabajar en aquella música que me siento mejor preparada y que me gusta más. A partir de lo que me gusta intento aprender y mejor mi espectro musical.“</p>	

4. Clasificación Informante 4/H/B

Categorías	Actos Comunicativos	
	Exclusores	Transformadores
Educación Formación musical Inicial	“En sexto de primaria empecé el conservatorio. Empecé por preparatorio. Yo no sabía nada de música. Lo que pasa es que también se da de que mi abuelo	“No sé si es de España o de la música o del conservatorio es, por ejemplo: imagínate que yo voy a una academia de pintura. ¿Qué te van a decir? Toma

	<p>por ser familia de un compositor que era primo hermano suyo, tenía un poco la obsesión de que mi último nieto de mi último hijo, nadie ha estudiado música.</p> <p>“Sí lo tengo que decir, muy teórico, siempre tenía la sensación de que se me examinaba continuamente, es una sensación que siempre he notado. El mínimo error era un drama [...]Luego daban dictados, fórmulas que no comprendes. Directamente no es un examen, es lo que ellos llamaban ejercicio de dictado, que todavía se sigue haciendo, es ponerte en una situación de tener que copiar o coger algo que no sabes ni lo que es.”</p> <p>“En lenguaje musical[en el conservatorio] cada año iba con un profesor y así ocurría con otras asignaturas. Por lo que haces es extraer lo bueno que tienen cada uno y lo que no, pues ya sabes, a la hora de dar clases pues no haces aquello que no te ha gustado que te hicieran a ti.”</p>	<p>pintura...empieza a mancharte la manos y empieza a dibujar, empieza a crear. Y ahí es donde quería yo llegar. Empieza a crear, empieza a dibujar [...] yo creo que lo que habría que hacer es más creatividad, mucha creatividad, pero desde el principio.”</p> <p>“Cómo aprendes un idioma, hablándolo. Yo pienso que la música habría que tocarla y de hecho yo siempre lo he dicho, en clases de lenguaje porque no utilizan los instrumentos.”</p> <p>“Aunque al principio compaginaba la universidad con el conservatorio al final me tuve que decidir y opté por la música, ya que la universidad no me hacía feliz, no era lo mío [...] más tarde [<i>se decide a ser músico</i>], porque yo estaba haciendo sexto de piano que era lo que me gustaba y no me ha gustado tocar otro instrumento.”</p>
<p>Educación musical actual</p>	<p>“Lo que les interesa es aprobar la asignatura. Te soy sincero si muchas veces dijera no vengáis a clase que os apruebo, no vendría nadie. Es muy triste decirlo, es muy triste [...]El objetivo de un conservatorio es darte un título. Lo tengo clarísimo. No digo que sea bueno o malo. La gente viene en busca de un título, en busca de un aprobado. “</p>	<p>“Me acuerdo en cursillos de infantil que decían, pues yo les he puesto a los niños un cuadro de Dalí (Gala mirando por la ventana) se lo dejo en blanco y les digo a los niños ¿qué está mirando? Y los niños te van diciendo, te van diciendo...y con eso construyen. La verdad es que he aprendido mucho. Me abierto mucho la mente”.</p>

	<p>“Desgraciadamente creo que sí [se siguen reproduciendo los mismos estándares educativos], el conservatorio viene de conservar.”</p> <p>“Hay mucha gente y eso si que es cierto, que es contra lo que yo me reboto, y es: que a mí como me enseñaron esto así yo también lo enseño así.”</p> <p>“Porque están hartos de solfear seis años [el alumnado]... montañas rusas de música, por decirlo de alguna manera, y un lenguaje...no sé...prefiero no calificarlo, y luego les dices en armonía escribe una frase de cuatro compases para tú instrumentos, y son incapaces.”</p> <p>“No expliques una teoría que no vas a hacer una práctica, cuando les explicas algo al alumnado deben sentirlo deben poder interpretarlo en las obras o piezas que toquen. Luego que el alumnado entendiese la música como un lenguaje que debe expresar aquello que quieren transmitir. Tienen que acostumbrarse desde el principio a saber como decir una frase y como expresarla.”</p>	<p>“Me doy cuenta de que sí es cierto los conservantes habría que eliminarlos y quedarse con lo que es puro y con lo que es necesario, porque claro Bach es necesario. Vale sí, hay cosas que habría que quitar pero otras sí que hay que mantenerlas y otras que hay que introducirlas.”</p>
<p>Acceso a la Docencia</p>		<p>“Siempre he tenido una vocación de enseñar y ayudar a los demás. Cuando termino el octavo de piano empiezo a dar clases particulares a diverso alumnado, desde gente que iba al conservatorio hasta gente que simplemente quería</p>

		<p>pasárselo bien con la música. Yo me lo pasaba bien con todo tipo de alumnado. A cada uno le daba lo que necesitaba y le gustaba. Hacíamos todo tipo de actividades musicales desde cantar a juegos de ritmos, en fin, lo que pretendía era que empezasen a amar la música a través del juego.”</p>
Carrera y experiencia docente		<p>“Yo es que siempre he pensado que los grandes profesores no son los que plantean soluciones a los problemas que tu puedas tener como alumno, sino los que crean nuevas preguntas lo que hacen que reflexiones, los que hacen que de alguna manera.”</p> <p>“Mi filosofía educativa es: reflexiona qué estás haciendo en todo momento y por supuesto comprende el código musical que estamos trabajando.”</p> <p>“Me he visto transformado [dando clase] y que durante estos diez años ha habido una evolución. Con el tiempo me veo mucho más valiente, me atrevo con más, no tengo miedo a lo que en principio tenía un poco más de miedo.”</p>
Interacción con el alumnado y las familias		<p>“El alumnado... tu estimulas mucho, lanzas estímulos y ellos se lo tragan todo. Tú les pones una película y ellos tragan, tragan ... Otra cosa es que vean realmente hacia</p>

		<p>donde los llevas o ellos si tu los estimulas, te haces amigo, que ven que realmente se pueden equivocar, en que no hay problema alguno en que pueden preguntarte; y muchas veces yo decía y lo sigo diciendo, yo cuando explico una cosa digo: ¿quién comprende? Jamás digo quien lo ha comprendido.”</p>
<p>Enfoque educativo y social de la enseñanza musical</p>		<p>“Dar clase es también educar, por lo que muchas veces también les tiene que llamar la atención de forma muy tal...”</p> <p>“Constantemente les digo a los alumnos, que lo que tiene que hacer es respetarse entre ellos y les digo que tiene que tratar a los demás como quieren que los traten a ellos mismos.”</p> <p>“Yo no soy ningún padre, aunque tengo que guiarles, acompañarles, pero también les tengo que criticar, les tengo que penalizar y por supuesto les tengo que aplaudir.”</p>
<p>Implicación del Profesorado en la docencia</p>	<p>“Cada uno hace lo que buenamente puede en su clase, se encierra trabaja como buenamente puede, como mejor le han enseñado y como mejor considera que debe hacer las cosas, pero no le preocupa lo que haga el de al lado. No le preocupa en el sentido de, que el del lado lo estará haciendo bien y yo también lo estoy haciendo bien.”</p>	<p>“Con un compañero estoy haciendo una serie de trabajos que como he dicho antes estoy plasmando en una serie de libros, en los que prima la creatividad.”</p>

<p>Innovación educativa</p>	<p>“Claro como en el departamento hay una programación, quien es el guapo que cambia lo que toda la vida se ha hecho.”</p> <p>“Pero la música, no te engañes... es un lenguaje, o lo trabajas creándolo y manipulándolo y como te vuelvo a decir y te he dicho antes pringándote con pintura... es que no hemos llegado a eso todavía, es que somos muy teóricos.”</p> <p>“Hay un problema muy grande que es: si el alumno es un violonchelo, dice en la clase de violonchelo voy a hacer violonchelo, en la clase de Lenguaje Musical voy a cantar, etc... Este es el gran problema que no están relacionadas las asignaturas entre sí.”</p>	<p>“Les ponía una partitura y me dedicaba a descuartizarla e íbamos viendo los elementos, estudiábamos la melodía y los ritmos y la forma y las estructuras armónicas...cuando había cosas que no estaban claras o no se sabían, yo lo que hacía era profundizar un poco o dar una explicación porque eso debería ser así. Por lo que he tenido que explicar muchas cosas típicas, desde que es una obra idiomática, lo que es una textura, por ejemplo, a mí jamás me explicaron lo que era una textura, jamás, lo que es el tejido de la música.”</p> <p>“Intento que hagan una música diferente o sea algo... lo que pasa es que no puedo partir desde la hoja en blanco porque veo que son incapaces de pensar a partir de la hoja en blanco, entonces les pongo un vídeo y les digo que empiecen a tocar lo que les sugiere aquello que están viendo, sin reglas, sin constricciones...por lo que estoy tratando de que se estimulen de otra manera y creo que si eso lo hicieran desde que empiezan en las clases de lenguaje musical tendrían un visión mas amplia de la música de la que tienen. No digo que no hay que enseñar los signos musicales pero... lo iría poniendo de otra manera, según saliera y les fuese práctico para lo que están haciendo.”</p>
------------------------------------	---	---

		<p>“No expliques una teoría que no vas a hacer una práctica, cuando les explicas algo al alumnado deben sentirlo deben poder interpretarlo en las obras o piezas que toquen. Luego que el alumnado entendiese la música como un lenguaje que debe expresar aquello que quieren transmitir. Tienen que acostumbrarse desde el principio a saber como decir una frase y como expresarla.”</p> <p>“Una de las grandes cosas que siempre he dicho, es porque no se pone teatro en el conservatorio. Esto les daría una mayor dimensión y tablas a la hora de salir a tocar. Los ves cuando tiene que salir a tocar y ni siquiera saben que hacer cuando salen. “</p>
<p>Currículum</p>	<p>“Tanto memorizar, tanto leer, tanto vomitar y tanto rellenar exámenes de agujeros...en fin...yo no sé, llegan un momento que no saben explicar ni expresarse.”</p> <p>“Yo estoy trabajando armonía, entonces claro... música clásica [...] Entre lo que ellos escuchan y lo que yo trato de introducir hay un desfase tremendo.”</p> <p>“Nos llevamos un poco demasiado por los contenidos, estamos un poco idiotizados por éstos. Mucha parte del profesorado dice: no pasan con lo que tiene que saber.”</p>	<p>“Es una música que se ha hecho para consumirla, [pop, rock, etc.] para tres días, pero por qué no utilizarla como estímulo como otros estímulos que también se utilizan, yo creo que sí se podría hacer.”</p>

5.2.3.2 Clasificación de la información ofrecida por todos los relatos comunicativos.

En la información ofrecida por la clasificación de las dimensiones exclusoras y transformadoras que emergen de los relatos comunicativos aparece codificado el/la informante, al que se le asigna un indicador de código I, con el que se identifica con un número distinto a cada persona.

La información ofrecida por la clasificación de las dimensiones exclusoras y transformadoras, que emergen de los actos comunicativos, se organiza de la siguiente manera, una vez realizado el vaciado de la información.

Categorías	Dimensiones	
	Exclusoras	Transformadoras
Acceso a la Docencia		
Carrera y experiencia docente		
Educación Formación musical Inicial		
Educación musical actual		
Implicación del Profesorado en la docencia		
Perspectivas Curriculares y Educativas		
Evaluación y Currículum		
Interacción con el alumnado y las familias		
Innovación educativa		
Otras músicas (Rock, folk, pop, etc.)		

Género		
---------------	--	--

La clasificación de la información realizada, del cruce de los relatos comunicativos, esta reflejada en el siguiente cuadro.

Categorías	Dimensión		
	Exclusora	Transformadora	
Acceso a la Docencia	(I1)	<p>“El tocar es importante. Aunque he de reconocer que sí, que tienes que tocar mucho y muy bien, pero... yo tuve que tocar obras del grado superior, porque si se me ocurre llevar obras de grado medio me hubieran suspendido seguro”.</p>	<p>(I1) “El temario común, que yo decidí que debía trabajarlo muchísimo porque tenía claro que si el temario no había sido confeccionado por mí, sería imposible que lo pudiera defender correctamente.”</p> <p>“Particularmente cambiaría el orden de las pruebas, ya que actualmente las primeras pruebas que se realizan son las de tocar. Yo pondría primero las didácticas y pedagógicas para saber quien tiene una buena preparación como docente. Una de las pruebas que considero más importante son las de las programaciones didácticas”</p>
	(I2)	<p>“Nada más terminar la carrera me salió la oportunidad de ir a trabajar a un conservatorio en Andalucía y decidí marcharme. En aquel momento a mí me daba la</p>	

		<p>sensación de que estaba tomando el camino equivocado (...)En mi familia estábamos estudiando mi hermano y yo, y mis padres no podían permitirse costearnos lo que valían los estudios en el extranjero. Por lo que no tuve realmente más opción que irme a trabajar”</p>		
			(I3)	<p>“Tardé mucho tiempo en encontrar la razón. Pero yo sabía que tenía dos armas potentes, una era que me gustaba el trabajo y otra era la alegría de hacerlo.”</p>
			(I4)	<p>“Siempre he tenido una vocación de enseñar y ayudar a los demás. Cuando termino el octavo de piano empiezo a dar clases particulares a diverso alumnado, desde gente que iba al conservatorio hasta gente que simplemente quería pasárselo bien con la música. Yo me lo pasaba bien con todo tipo de alumnado. A cada uno le daba lo que necesitaba y le gustaba. Hacíamos todo tipo de actividades musicales desde cantar a juegos de ritmos, en fin, lo que pretendía era que empezasen a amar la música a través del juego.”</p>
			(I1)	<p>“Me influyó por decantarme hacia la docencia fue el que tuve que realizar un trabajo</p>

			que tenía que entregar como parte de la asignatura de Prácticas de Profesorado (...) Tenía mucha ilusión por enseñar”
Carrera y experiencia docente	(I1)	“Otra de las cosas que también me influyó por dedicarme a la enseñanza musical en el conservatorio fue una experiencia que tuve muy dura como profesor de música de secundaria. Fui profesor de música de secundaria en Cataluña y tuve que realizar una sustitución. En Cataluña habían cuatro centros de educación que estaban en barrios marginales, claro cuando llegué allí y vi aquello me impactó bastante. Era gente con muchos problemas y había mucha conflictividad. Agredían al profesorado, incendiaban sillas, habían peleas, etc. Pase por experiencias muy duras. Un día tuvimos que salir escoltados por la policía, ya que querían pegarnos. Aquello no lo podía	<p>(I2) “A mí el trabajo de profesora siempre me ha gustado, porque siempre me han gustado mucho los niños. Tengo mucha paciencia con ellos y me encanta ver cómo aprenden y se alegran de lo que aprenden, con lo que yo también disfruto.”</p> <p>(I1) “Para mí es esencial que el profesorado esté en continua búsqueda de saber para poder aplicarlo a sus enseñanzas”</p> <p>“Lo único que creo que tenemos el profesorado, o por lo menos yo lo veo así, es la satisfacción de haber realizado un buen trabajo.”</p> <p>“Constantemente están saliendo nuevos métodos (...) nosotros tenemos la obligación de estar atentos a las innovaciones de nuestro repertorio, para evaluarlas y poder aplicarlas si consideramos oportunas.”</p>

		resistir.”		
	(I3)	“Yo recuerdo una clase de solfeo que se me dio el primer año y yo no podía jugar al escondite con treinta niños en una clase. Claro, yo ya lo sabía como era divertido pero no sabía como hacerlo divertido con tanta gente. Yo de estas clases no quiero ni acordarme.”	(I2)	<p>“Por eso siempre he llevado bien mi trabajo (...) Gracias a eso, pude hacer cursos relacionados con aspectos didácticos que me han ayudado a lo largo de mi trayectoria profesional.”</p> <p>“Empecé a realizar el curso [Metodología IEM] porque había llegado a un punto que me parecía que el hecho de impartir clase era aburrido y tedioso. Me sentía completamente quemada. No sabía por dónde tirar, el alumnado no me respondía, se quejaban de que no tenían ganas de estudiar, que esto para qué sirve. Lo de tocar por tocar sólo para ir al conservatorio y esperar a hacerse mayores para tocar en orquestas y tocar grandes obras ya no les convencía. Había llegado a un callejón sin salida.”</p> <p>“A nivel personal, conocer esta metodología [IEM] ha sido muy exigente, y he tenido que realizar una transformación muy profunda en mi mentalidad a</p>

			<p>la hora de abordar mi trabajo. He realizado un análisis más profundo de todos los categorías musicales, lo que me ha abierto un abanico de posibilidades como músico que antes no tenía. Ahora oigo la música de forma diferente a como la escuchaba antes de empezar con este sistema. Puedo decir que esta metodología me ha vuelto a motivar por mi trabajo y por mi instrumento.”</p>
			<p>(I3) “La experiencia de magisterio y de las experiencias de las convivencias musicales de la diputación (colegio de educación especial). Nunca lo vi que eran vitales hasta el cabo de los años. Luego con los años, cuando tenía algún problema siempre iba a la manera de solucionar las cosas directa de las maestras, entonces empecé a cambiar profesora de piano por maestra de piano, esto me daba muy buenos resultados sobre todo con los más pequeños, que todavía no estaban viciados por el sistema.”</p>
			<p>(I3) “Entonces tú te vas a tu casa y estás estudiando los glissandos, que si los glissandos dobles, etc... y de repente te vas a un sitio donde tus conocimientos de</p>

			<p>magisterio tenías que ponerlos en práctica a través de la música. Eso fue una revelación muy grande, esa fue mi primera escuela de qué haces tú con la música que haces y porqué no la transmites y eso fueron dos años de un sufrimiento atroz en el aspecto de decir por qué no me comunico yo con estos niños, yo sabía las características de estos niños, sabía sus maneras de vivir y su problemas familiares, yo lo entendía todo a nivel de magisterio, pero pasar de ahí a la música no. “</p>
			<p>(I4) “Me he visto transformado [dando clase] y que durante estos diez años ha habido una evolución. Con el tiempo me veo mucho más valiente, me atrevo con más, no tengo miedo a lo que en principio tenía un poco más de miedo.”</p>
Educación Formación musical Inicial	(I1)	<p>“Pasábamos al Conservatorio y nos encontrábamos con otro tipo de enseñanza. Eran clases muy masificadas donde no se te podía prestar la atención que se requiere para una buena enseñanza musical (...)el profesor se situaba en una mesa a dos metros del alumnado, luego se generaba una ansiedad</p>	<p>(I1) “El ir a estudiar música suponía un espacio de relación y aprendizaje”</p>
			<p>“Mi experiencia musical en la Escuela de Música fue muy positiva”</p>

		<p>por ver quien toca más y más rápido, lo que producía un estrés que a veces te colapsaba anímicamente.”</p>	<p>“La figura del profesor para mí fue muy importante (...)en todo momento te aconseja y alienta para que mejores. Él me enseña a valorar la música a adquirir la musicalidad que hoy tengo”</p> <p>“Tuve que esforzarme en estudiar, ya que iba a clases particulares que suponían un esfuerzo para mi familia, pero que gracias a ello he podido aprender mucho más que si no las hubiera tenido, a la vez que valorar las clases que se me daban”</p>
	(I2)	<p>“Yo no quería ser músico, ni siquiera me lo había planteado. Empecé a estudiar música por mi hermano; como sólo soy un año mayor que él, mis padres decidieron llevarnos a la escuela de música a los dos juntos”</p>	<p>(I2) “Soy de Llíria, [ciudad valenciana con mucha tradición musical], vivimos rodeados del funcionamiento de las sociedades musicales y las bandas, y de muchos músicos, tanto amateurs como profesionales; en fin, tenemos cierta familiaridad en la convivencia con la música (...) tocar en la orquesta de la sociedad fue una motivación para continuar, ya que supuso un lugar de desarrollo tanto personal (amigos, viajes al extranjero, cenas...) como profesional (...) con el tiempo, me he dado cuenta de que para mí ha sido un factor muy importante pertenecer a una formación como ésta desde los inicios, y que es lo que me motivó</p>

			<p>para continuar con estos estudios, ya que allí yo veía la materialización futura de lo que estaba estudiando”</p>
		<p>“Es curioso el detalle de que ni siquiera quería tocar la viola. Yo quería tocar la flauta, pero cuando iban a elegir instrumento, pues ... lo que pasa en las escuelas de música, que siempre te dirigen a escoger el instrumento que en ese momento hace falta para equilibrar las agrupaciones instrumentales que existen en las mismas.”</p>	<p>“Según vas creciendo y madurando, te das cuenta de lo duro que es estudiar música, por la cantidad de horas que tienes que dedicar. Es entonces cuando te vas percatando de hasta dónde realmente puedes llegar, y vas decidiendo poco a poco hacia dónde quieres dirigirte.”</p>

	<p>“El centro en el que estudié era un conservatorio como cualquier otro. Las clases de instrumento tenían como objetivo conseguir tocar un programa que ya estaba cerrado desde principio de curso y que consistía en realizarlo lo mejor posible. Eran clases estándares: tú te vas a casa, lo estudias, vuelves la semana siguiente y el profesor comprueba que esté todo perfecto. Las demás asignaturas eran en aquel momento: Historia de la Música y Estética musical, que eran totalmente teóricas, Música de Cámara, instrumento, y Armonía, que consistía en una explicación teórica y luego hacer ejercicios, y sobre la cual nos preguntábamos todos: “¿Para qué voy a hacer esto si ni siquiera sé cómo suena?”</p>	
	<p>(I3) “Al cabo de dos años de estar allí, (...) nos fuimos a Calatayud y allí había otra manera de enseñar. Era más rígida, más seria.”</p> <p>“A nivel tocar no había ninguna excusa real en este mundo, o sea tu te podías morir y estar en el ataúd y ella [María Canals] te venía con el libro y te decía: ‘Domínguez levántate y toca...’ No había ninguna razón humana que te perdonara algún error, era</p>	<p>(I3) “Veía que en el patio de recreo de mi colegio [en Manresa (Barcelona)] había unas ventanas muy grandes donde se hacía música (...) Eso llamó la atención de las profesoras del colegio y avisaron a mí madre. Me llamaba la atención como se reían como hacían música y como jugaban.”</p>

	<p>muy severa en ese campo (...) fueron años de formación muy dura, muy dura, muy severa y muy dolorosa”</p>	
	<p>“Cuando fui a Valencia [a realizar los estudios superiores de música] me matricule con el profesor de piano D. Perfecto. Era un profesor muy tradicional respecto a las clases (...) Cuando le hacía cualquier tipo de pregunta de esto o de lo otro, siempre me decía lo mismo: si tú ya te lo sabes todo, vienes aquí a por el papel.[se refería al título]”</p>	
	<p>“Siempre estaba muy preocupada porque no sabíamos hacer música de cámara. A mí me molestaba muchísimo los otros instrumentos y yo era consciente que había algo que yo no sabía que hacer. Luego un estudio de armonía muy mal dado y no conseguimos ... iba con Isabel en aquellos años a trabajar las dos a ver si lo entendíamos y yo le decía a Isabel tu lo entiendes y ella me decía: yo no pero lo hago. Pero ¿cómo contra lo haces? Entonces eran años muy duros porque no sabíamos cómo se hacía</p>	<p>“Era una mujer [la profesora] que hacía las cosas muy divertidas, jugaba al escondite. Es decir había una didáctica que te engancho. Jugaba al escondite con las notas y</p>

	<p>esas cosas. Entonces nos quedamos en esa tierra de nadie, donde no se nos juntaba la oreja con el cerebro y cada uno íbamos por su lado y era difícil.”</p>	<p>nunca nos decía vamos a hacer dictado, nos hacía poner dictado”</p> <p>“Cuando estábamos en Vic (Barcelona) (...) entramos en contacto directo con María Canals. La manera de trabajar era mas europea, ella buscaba más conocimientos de cara a Europa ya que España estaba como estaba (...) Era una mujer que nos empujaba, que nos educaba, estaba en las conferencias de personalidades del piano de Francia, y entonces como dábamos francés en el cole, decíamos: “no lo entendemos todo...” y ella nos decía poner la oreja que sois de piano. Nos abría a todos los campos.”</p> <p>“Hice la carrera de magisterio y a la larga ha sido lo mejor que me halla pasado en mi vida (...) Siempre me ha gustado enseñar (...) Entonces elijo vivir con la música pero siempre dentro de la enseñanza y eso fue muy consciente.”</p>
	<p>(I4) “En sexto de primaria empecé el conservatorio. Empecé por preparatorio. Yo no sabía nada de música. Lo que pasa es que también se da de que mi abuelo, por</p>	<p>(I4) “No sé si es de España o de la música o del conservatorio es, por ejemplo: imagínate que yo voy a una academia de pintura. ¿Qué te van a decir?</p>

		<p>ser familia de un compositor que era primo hermano suyo, tenía un poco la obsesión de que mi último nieto, de mi último hijo, nadie ha estudiado música.</p>	<p>Toma pintura...empieza a mancharte la manos y empieza a dibujar, empieza a crear. Y ahí es donde quería yo llegar. Empieza a crear, empieza a dibujar (...) yo creo que lo que habría que hacer es más creatividad, mucha creatividad, pero desde el principio.”</p> <p>“cómo aprendes un idioma, hablándolo. Yo pienso que la música habría que tocarla y de hecho yo siempre lo he dicho, en clases de lenguaje porque no utilizan los instrumentos.”</p> <p>“Aunque al principio compaginaba la universidad con el conservatorio al final me tuve que decidir y opté por la música, ya que la universidad no me hacía feliz, no era lo mío (...) más tarde [<i>se decide a ser músico</i>], porque yo estaba haciendo sexto de piano que era lo que me gustaba y no me ha gustado tocar otro instrumento.”</p>
		<p>“Sí lo tengo que decir, muy teórico, siempre tenía la sensación de que se me examinaba continuamente, es una sensación que siempre he notado. El mínimo error era un drama (...)Luego daban dictados, fórmulas que no comprendes. Directamente no es un examen, es lo que ellos llamaban ejercicio de dictado, que todavía se sigue haciendo, es ponerte en una situación de tener que copiar o coger algo que no sabes ni lo que es.”</p>	
		<p>“En lenguaje musical[en el conservatorio] cada año iba con un profesor y así ocurría con otras asignaturas. Por lo que haces es extraer lo bueno que tienen cada uno y lo que no, pues ya sabes, a la hora de dar clases pues no haces aquello que no te ha gustado que te hicieran a ti.”</p>	
<p>Educación musical actual</p>	<p>(I1)</p>	<p>“El contacto humano en las clases, la relación que antes se tenía entre profesorado y alumnado eso hoy se ha perdido”</p>	<p>(I1) “Debemos ser conscientes que la sociedad ha cambiado, por lo que nuestra manera de acometer nuestro trabajo tiene que ser diferente a como era antes”</p>

				<p>“Antes toda la atención estaba centrada en el alumnado y el profesor sólo indicaba, pero ahora el profesor tiene que acercarse más al alumnado y acompañarlo en el proceso de aprendizaje.”</p>
	(I2)	<p>“Lo más curioso de estas enseñanzas es que continúan siendo iguales desde hace muchos años, a pesar de todas las innovaciones que se han producido en los últimos años en el campo de la docencia.”</p>	(I2)	<p>“No sólo tenemos que hacer músicos de orquesta, sino personas a las que la música les sirva para complementar otras formaciones y les abra otras puertas en el mundo laboral (técnico de sonido, reparadores de instrumentos, críticos musicales, periodistas musicales.)”</p>
		<p>“Una vez acceden a las enseñanzas profesionales, todos volvemos a recurrir a la bibliografía tradicional propia de nuestro instrumento, porque parece que si no tocas ese repertorio es como si no estuvieses haciendo bien la carrera. Por lo que, básicamente, se ha quedado todo igual.”</p>		<p>“Estas enseñanzas necesitan un cambio, sobre todo para conseguir que el alumnado, llegue donde llegue, haya disfrutado de la música y aprendido, fomentando así a buenos amateurs de la música y, porque no, que sean capaces de improvisar y crear su propia música. Debemos ser conscientes de que la realidad y el contexto han cambiado mucho, y que debe haber una transformación que haga que la educación musical sea útil para el alumnado”</p>
		<p>“He estudiado muchos años en las escuelas oficiales de idiomas y me he dado cuenta que a la hora de estudiar un idioma tienen en cuenta cuatro aspectos básicos: leer, escribir, escuchar y hablar. Y en el aprendizaje de la música, a pesar de ser otro lenguaje, no se tienen en cuenta todos estos aspectos.”</p>		

		<p>“El hecho de tocar un instrumento como tradicionalmente se ha hecho te convierte en un simple reproductor de algo que está escrito, pero en muchos casos ni siquiera lo tocas entendiendo lo que está sonando”</p>		
		<p>“La enseñanza es demasiado teórica y no se practica lo que se conceptualiza. La música no es teoría; es algo que se escucha, se vive y se produce. Es necesario cambiar el enfoque de la enseñanza musical.”</p>		
	<p>(I3)</p>	<p>“Lo que sí puedes tener claro y en lo que yo estoy muy de acuerdo y le agradezco mucho, la excusa fue el plan LOGSE, fue lo que hizo que mi cerebro empezase a funcionar. Y no es que sea defensora del plan LOGSE, es que me quito la faja del dichoso programa y yo agradezco esto, porque habían niños que tocaban una lección de Bach bien y a la segunda no llegaban porque tenían anginas y me tocaba suspenderles. Eso me parecía inhumano y no tenía más narices que suspenderlos y no podía soportarlo.”</p>	<p>(I3)</p>	<p>“Si tu sabes que tienes que trabajar ese contenido en cada niño tienes que tener un itinerario distinto, porque no sabes como va a salir. Si un niño es súper nervioso tendrás que incidir mucho en el trabajo corporal, por lo que tendrás que invertir mucho tiempo de clase haciéndole ejercicios con el brazo para poder conseguir que sea consciente lo que es mover el codo, mover el hombro o mover la muñeca. Si tiene nueve años no le puedes decir: se dobla por aquí, se dobla por allá. Porque el niño no te entiende, entonces tiene que bailar y cantar dos canciones que se te ocurran y al ritmo que te de la gana, o hacer ejercicios sobre el piano de esa cosa, entonces</p>
		<p>“También tenemos que tener en cuenta el cansancio que llevan cuando vienen a</p>		

	<p>clase, de haber estado todo el día en la escuela o el instituto”</p>	<p>te puedes morir de la risa con él o hacerle una serie de juegos. Por eso, él se lo pasará bomba pero tú sabes lo que estás haciendo.”</p>
	<p>“Tú estás trabajando durante cuatro años con un niño de una manera, en la que no sólo valoras el que no se equivoque en las notas sino otras muchas más cosas y después le tienes que decir que le van a poner un cinco porque se ha equivocado en tres notas. Esto es muy duro. Aunque esto también forme parte de su vida, tienes que invertir tiempo a que aprendan a gestionar la frustración”</p>	<p>“También es importante resaltar aquello que han hecho bien y no sólo subrayar lo que no les ha salido correctamente.”</p>
	<p>(I4) “Lo que les interesa es aprobar la asignatura. Te soy sincero si muchas veces dijera no vengáis a clase que os apruebo, no vendría nadie. Es muy triste decirlo, es muy triste (...)El objetivo de un conservatorio es darte un título. Lo tengo clarísimo. No digo que sea bueno o malo. La gente viene en busca de un título, en busca de un aprobado. “</p>	<p>(I4) “Me acuerdo en cursillos de infantil que decían, pues yo les he puesto a los niños un cuadro de Dalí (Gala mirando por la ventana) se lo dejo en blanco y les digo a los niños ¿qué está mirando? Y los niños te van diciendo, te van diciendo...y con eso construyen. La verdad es que he aprendido mucho. Me abierto mucho la mente”.</p>
	<p>“Desgraciadamente creo que sí [se siguen reproduciendo los mismos estándares educativos], el conservatorio viene de conservar.”</p>	<p>“Me doy cuenta de que sí es cierto los conservantes habría que eliminarlos y quedarse con lo que es puro y con lo que es necesario, porque claro Bach es necesario. Vale sí, hay cosas que habría que quitar pero</p>

		<p>“Hay mucha gente y eso sí que es cierto, que es contra lo que yo me reboto, y es: que a mí como me enseñaron esto así yo también lo enseñé así.”</p>		<p>otras sí que hay que mantenerlas y otras que hay que introducirlas.”</p>
		<p>“Porque están hartos de solfear seis años [el alumnado]... montañas rusas de música, por decirlo de alguna manera, y un lenguaje...no sé...prefiero no calificarlo, y luego les dices en armonía escribe una frase de cuatro compases para tú instrumentos, y son incapaces.”</p>		
Implicación del Profesorado en la docencia	(I1)	<p>“El nivel de implicación del profesorado es variable según la persona. Yo creo que esto se debe en parte en la difícil conciliación que algunos profesores y profesoras tienen entre su vida personal y profesional. Hay una inmensa parte del profesorado de los conservatorios que no disponen de destino definitivo. Esta situación hace que este profesorado tenga que trabajar fuera de donde vive y tiene su familia. Como consecuencia de esta situación el profesorado está el mínimo de tiempo dedicado a su trabajo en el centro”</p>	(I1)	<p>“Evidentemente también va un poco con la persona, puesto que hay profesorado que aun en esta situación se implican más (...) la responsabilidad que tenemos no es cualquier cosa, tenemos en nuestras manos la educación de niños y niñas y debemos implicarnos al máximo para darles lo mejor de nosotros”</p>
	(I2)	<p>“Para poder coger un conservatorio y decir vamos</p>	(I2)	<p>“He estado en centros donde prácticamente todo el</p>

		<p>aplicar una metodología “x”, una cosa súper importante, que determina el carácter y funcionamiento del conservatorio, es la estabilidad del profesorado.”</p>		<p>profesorado era una piña, y en otros donde los profesores se reunían en grupos pequeños, sobre todo en los que coincidíamos personas que teníamos más o menos la misma edad. Yo considero que la relación depende mucho del tipo de centro y las personas que lo forman (...) es una cuestión de cambio de mentalidad del profesorado. Eso sí, se requiere preparación de las clases y un gran esfuerzo en cuanto a trabajo por parte del profesorado”</p>
	(I4)	<p>“Cada uno hace lo que buenamente puede en su clase, se encierra trabaja como buenamente puede, como mejor le han enseñado y como mejor considera que debe hacer las cosas, pero no le preocupa lo que haga el de al lado. No le preocupa en el sentido de, que el del lado lo estará haciendo bien y yo también lo estoy haciendo bien.”</p>	(I3)	<p>“Yo creo que somos el profesorado de las distintas especialidades los que debemos ver que es lo que hacen los demás profesores de Lenguaje Musical, Armonía, Coro, etc., e ir cogiendo los materiales y contenidos que están trabajando e ir implementándolos en nuestros programas”</p>
			(I4)	<p>“Con un compañero estoy haciendo una serie de trabajos que como he dicho antes estoy plasmando en una serie de libros, en los que prima la creatividad.”</p>
Perspectivas Curriculares y Educativas	(I1)	<p>“¿Por qué el profesor tenía que estar detrás de una mesa cuando daba clase? A dos metros del alumno-a. Eso</p>	(I1)	<p>“Yo había recibido clases, donde el profesor estaba a mi lado observando todos mis movimientos cuando</p>

	<p>hacía que yo meditase el por qué de este distanciamiento. ¿Cómo se puede enseñar desde esta posición sin ni siquiera mirarte a la cara? Ni siquiera me ve si tengo algún problema técnico que deba corregir. Esto es un problema para poder realizar una enseñanza adecuada. “</p> <p>“cuando llego al conservatorio (...) El profesor esta desconectado de ti detrás de la mesa y tu tocando detrás de un atril. En los conservatorios en los que yo he estudiado era así.”</p>	<p>tocaba e iba corrigiendo aquello que no estaba correcto.”</p> <p>“Uno tiene que tener el suficiente bagaje musical, teórico y técnico para no caer en la monotonía didáctica ni de lenguaje”</p> <p>“Hay que saber que en la enseñanza de la música no sólo enseñas a tocar un instrumentos sino que enseñas unos valores. Yo suelo incidir mucho en esto con mi alumnado. Les intento inculcar el hábito del trabajo, de realizar las cosas bien, la constancia”</p> <p>“Para mí es muy importante el poder salir a un escenario y disfrutar tocando y hacer disfrutar a la gente que me escucha. Esto es la mayor satisfacción que tiene un o una músico. Este tipo de valor es el que trato de transmitir a mi alumnado. Todo esto a mí me ha transformado constantemente mi vida y creo que seguirá cambiando.”</p> <p>“es más importante la enseñanza en los inicios ya que de ello depende que el alumnado pueda desarrollar sus estudios instrumentales con garantías. En base a estas premisas considero que los mejores profesores y</p>
--	---	--

			<p>profesoras deberían estar en las enseñanzas elementales y medias.”</p> <p>“Con internet el alumnado tiene un acceso que nosotros antes no teníamos y pueden encontrar cantidad de información que nosotros no disponíamos.”</p>	
	(I2)	“He visto que muchos niños abandonan los estudios musicales porque el hecho de tocar un instrumento por tocarlo no les aporta ninguna satisfacción o disfrute.”	(I2)	“Compartes muchas experiencias, tanto musicales como personales, con gente muy diferente y de muchas edades. Cuando entré a formar parte de la Orquesta de la Unión Musical, tenía la oportunidad de compartir atril como mis profesores, e incluso había una orquesta infantil en la que toqué de solista. Fue toda una experiencia. Yo me crié rodeada de gente que me enseñó mucho, que vi cómo evolucionaban como profesores... y allí tuve el modelo de lo que yo quería hacer.”
	(I1)	“En la actualidad hay profesorado que utilizan libros del siglo XIX y siguen haciendo lo mismo y diciendo lo mismo, yo no quiero caer en esa rutina.”	(I3)	“En grado elemental voy buscando a algún profesor que pueda facilitarme algún alumno o alumna que él considere que está mejor preparado para que toque con mis alumnos o alumnas, esto me permite interactuar con otros instrumentos que no son polifónicos y conocer de esta forma la idiosincrasia de los mismos,

			<p>con el fin de poder realizar música que de otra modo sería imposible conocer. También consigo que mi alumnado aprenda a tocar junto a otros instrumentos, lo que le lleva a conocer mejor otros tipos de música y coordinarse al tener que tocar junto a otro o otra compañera. De esta manera se fomenta el compañerismo y el respeto hacia la otra persona que trabaja contigo.”</p>
			<p>(I4) “Dar clase es también educar, por lo que muchas veces también les tiene que llamar la atención de forma muy tal...”</p>
			<p>“Constantemente les digo a los alumnos, que lo que tiene que hacer es respetarse entre ellos y les digo que tiene que tratar a los demás como quieren que los traten a ellos mismos.”</p>
			<p>“Yo no soy ningún padre, aunque tengo que guiarles, acompañarles, pero también les tengo que criticar, les tengo que penalizar y por supuesto les tengo que aplaudir.”</p>
			<p>“Yo es que siempre he pensado que los grandes profesores no son los que plantean soluciones a los problemas que tu puedas tener como alumno, sino los</p>

			<p>que crean nuevas preguntas lo que hacen que reflexiones, los que hacen que de alguna manera.”</p> <p>“Mi filosofía educativa es: reflexiona qué estás haciendo en todo momento y por supuesto comprende el código musical que estamos trabajando.”</p>
Evaluación y Currículum	(II)	<p>“Muchas veces somos el mismo profesorado lo que a través de las calificaciones acostumbramos al alumnado a creerse que son perfectos y que no necesitan esforzarse mucho por conseguir la excelencia”.</p>	<p>(II) “Programé para cada alumno y alumna el tipo de obra que creía que podía tocar, de acuerdo con sus características. Eso fue un trabajo ingente. Hay que tener en cuenta que el repertorio evoluciona muy rápidamente”</p> <p>“Hay que poner los pies en la tierra, porque el concierto x son tres movimientos, pero es que no se tocan todos los movimientos, por lo tanto tenemos que realizar otro planteamiento y no programar obras enteras, sino los tiempos que consideremos más convenientes para cada nivel y condiciones del alumnado. También prefiero que toque menos repertorio y que lo toque de memoria y lo haya analizado que no dos obras enteras y que ni siquiera sepa lo que está tocando. Es más efectivo.”</p>

			<p>“Hay que valorar al alumnado siendo lo más justos posibles y calificándolos de forma real a sus conocimientos y rendimiento”</p>
			<p>“En el conservatorio de Elx, en el que estuve, eran grupos de conjunto de grado elemental en el que algunos profesores participábamos en la elección y programación de las piezas que se iban a tocar durante el curso. Programábamos en septiembre lo que íbamos a tocar en los conciertos y audiciones de todo el curso. Luego lo que hacíamos era dividir el grupo en subgrupos más pequeños, al cargo de cada profesor que formábamos parte del proyecto. Trabajábamos por separado y cuando faltaba un mes y medio nos reuníamos para conjuntar todos los subgrupos, los del grupo de cuerda también hacían lo mismo. Habían dos profesores que estaban en dos clases diferentes y seleccionaban conjuntamente el repertorio que ensayaban por separado durante un tiempo hasta que faltando unas semanas para el concierto se unían para unificar a los dos grupos”</p>

	<p>(I2) “Porque hay algunos conceptos que en clase de lenguaje musical los explican de una manera y, cuando llegan a clase, yo se lo explico de otra forma. Luego, el alumnado piensa que lo que se da en las clases de lenguaje musical es algo teórico que no tiene nada que ver con el instrumento”.</p>	<p>(I4) “El alumnado... tu estimulas mucho, lanzas estímulos y ellos se lo tragan todo. Tú les pones una película y ellos tragan, tragan ... Otra cosa es que vean realmente hacia donde los llevas o ellos si tu los estimulas, te haces amigo, que ven que realmente se pueden equivocar, en que no hay problema alguno en que pueden preguntarte; y muchas veces yo decía y lo sigo diciendo, yo cuando explico una cosa digo: ¿quién comprende? Jamás digo quien lo ha comprendido.”</p>
	<p>(I3) “Entonces buscabas poder tocar otras obras y te encontrabas con el corsé del programa. Ese programa era inamovible. Esos fueron años bastante difíciles de búsqueda y de no encontrar absolutamente nada.”</p> <p>“Aunque los contenidos son importantes me interesan más los procesos que se desarrollan para alcanzarlos.</p>	<p>(I3) “Estaba completamente atada por la programación. Pero empezamos a cambiar muchas cosas, empezamos a reírnos mucho en clase cuando no salían las escalas y los arpeggios y empezamos a colocarlas ... supongo que como éramos muy jóvenes la risa era más fácil”</p> <p>“A mi nunca me ha interesado la cantidad</p>

		<p>Lo importante es interiorizar los contenidos a través de muchos años y no puntualmente, por eso estoy de acuerdo con la LOGSE en evaluar contenidos y evaluar procedimientos no solamente del alumnado sino del profesorado.”</p>	<p>invenciones a tres voces que un alumno toque, sino la capacidad de mi alumno de reconocer la música polifónica y en cuando la vea que la aplique, si tiene dieciséis años y le gusta J. S. Bach empezamos por ahí y sino empezaremos por una canción que le guste y yo me quedará muy feliz porque lo que me interesa es el contenido de la polifonía y para el contenido de la polifonía necesito al profesor de coro y cuantas más audiciones haga el profesor de coro mejor para el alumno o alumna. De esta manera también mejorará en la clase de piano.”</p> <p>“Hay muchos niños que les gustan algunas obras. Por ejemplo lo que más les gusta es el “Para Elisa” de Beethoven. Siempre me viene y me dicen que quieren tocar el “Para Elisa”. Pero yo siempre valoro, quien me lo pide, como me lo pide y cuando me lo pide. Si veo que lo que quiere es tocar y es un niño que no toca nada y lo único que quiere tocar es “Para Elisa” yo le doy la pieza, aunque la toque mal. Entonces elijo que contenidos voy a trabajar en “Para Elisa” (...) tienes que saber el contexto de las cosas, para poder decidir</p>
--	--	--	--

			<p>que es lo mejor para el alumnado en cada momento.”</p>
			<p>“Lo que hay que conseguir es que hagan música que para ellos sea significativa. Que es para ellos significativo las canciones de Disney, se inflarán a tocarlas y así a cada uno lo que veas que le gusta. Por lo que usaremos en cada momento lo que les vaya bien. Pero siempre persigues lo mismo, que esa capacidad auditiva sea interiorizada y lo gestionen ellos” “Para que mis clases sean más productivas yo necesito de todas las demás asignaturas”</p>
	<p>(I4)</p>	<p>“Tanto memorizar, tanto leer, tanto vomitar y tanto rellenar exámenes de agujeros...en fin...yo no sé, llegan un momento que no saben explicar ni expresarse.”</p> <p>“Yo estoy trabajando armonía, entonces claro... música clásica (...) Entre lo que ellos escuchan y lo que yo trato de introducir hay un</p>	<p>(I4) “Es una música que se ha hecho para consumirla, [pop, rock, etc.] para tres días, pero por qué no utilizarla como estímulo como otros estímulos que también se utilizan, yo creo que sí se podría hacer.”</p>

		desfase tremendo.”		
		“Nos llevamos un poco demasiado por los contenidos, estamos un poco idiotizados por éstos. Mucha parte del profesorado dice: no pasan con lo que tiene que saber.”		
Interacción con el alumnado y las familias	(I1)	“Tienes que estar constantemente empujándoles a que estudien, mientras que cuando yo estudiaba no hacia falta que el profesorado te estuviera insistiendo tanto, ya que si no estudiabas te animaba a que lo dejaras y no volvieras.”	(I1)	“Voy configurando un planteamiento personalizado a cada alumno en el que trato de reforzar aquello que creo que necesita en cada momento.”
				“Otra cosa que he ido aprendiendo es la manera de dirigirte a los alumnos y alumnas, dependiendo de la edad empleo una manera o otra, tratando de esta manera de acercarme a su realidad y a su manera de ver las cosas.”
				“También te motiva a seguir ver a tu alumnado como va cada día mejorando y superando junto a ti los problemas que se le van presentando.”
				“He realizado muchas tutorías con el fin de conocer a las familias y poder hablar con ellos de lo que significa la educación musical en un conservatorio y la responsabilidad que tiene que haber para realizar este tipo de estudios. Yo

			<p>considero que las tutorías son muy importantes en la actual sociedad en la que los conflictos hay solucionarlos negociando constantemente”</p> <p>“Tenemos que ser conscientes que tenemos alumnado con ocho años, y que necesitan un apoyo constante y orientarles para que sepan hacia donde deben de dirigirse en el estudio.”</p> <p>“La implicación de los padres y madres en la enseñanza de sus hijos e hijas. Considero que es muy importante, es por lo que yo les invito a que vengan a mis clases para que vean lo que significa este tipo de enseñanza, sobre todo en los primeros curso de enseñanzas elementales. Con esto consigo que valoren el esfuerzo que conlleva estudiar un instrumento musical y los valores que se consigue con el estudio del mismo.”</p> <p>“El lenguaje que utilizamos es muy importante para conseguir que el alumnado se sienta a gusto con lo que hace, evidentemente sin caer en paternalismos. Yo he tenido alumnos y alumnas que han querido dejarse la</p>
--	--	--	---

			<p>flauta y yo he mediado y les he animado para que siguieran estudiando. Antes no había esa preocupación, era otra cosa.”</p>
			<p>(I3) “También hay que saber en que momentos nos podemos imponer y en cuales no dependiendo de la situación en la que esté el alumnado. Debemos usar todo nuestro bagaje como profesores y profesoras para emplearlos en conseguir que el alumnado alcance los máximos que su situación permita y conseguir que les guste la música, sino de una forma de otra.”</p>
			<p>“Yo considero importante analizar como son el alumnado que tengo, en que situación están, que condicionantes pueden tener a la hora de estudiar. Esto para mí es muy importante para poder sacar el máximo rendimiento a mis clases.”</p>
			<p>“Yo creo que tenemos que estar junto a nuestros alumnos cuando su cerebro haga el clik, y si hace el clik con su padre o su abuela pues me parece muy bien porque también son parte de su educación. Pero cuando ese cerebro haga el clik, que no sabes cuando va a ser, debemos estar cerca porque</p>

				es un momento mágico para ellos o ellas y muy especial para nosotros como profesores y profesoras. Eso es el gran placer del profesor, en esos instantes estar al lado de ese descubrimiento (...) Hay muchas cosas que ellos te descubren de ti.”
Innovación educativa	(I2)	“El sistema Suzuki no me atrae demasiado, ya que los niños tienen que estar repitiendo una cosa hasta que esté perfecta técnicamente. Sé que usan mucho el juego con los niños muy pequeños, pero después... Sinceramente, creo que no aporta mucho disfrute tocar algo hasta que te salga perfecto y ya está.”	(I1)	“En Elx realicé el primer proyecto de innovación educativa que se realizaba en un conservatorio en la Comunidad Valenciana así como otros proyectos de integración, en los que participaba todo el profesorado”
				“en el conservatorio de Castelló hemos realizado el proyecto de Carmina Burana en el que hemos conseguido la participación de profesorado y alumnado, tanto de viento madera y percusión como coro conjuntamente”
				“Este tipo de proyectos son los que hacen moverse a la gente, pero lo más importante es que las cosas estén bien programadas para que la gente se sume al proyecto.”
	(I4)	“Claro como en el departamento hay una programación, quien es el guapo que cambia lo que	(I2)	“Líneas [de innovación] hay muchas, sobre todo en el tema de la técnica de los instrumentos. En cuerda son muy conocidos el sistema

		<p>toda la vida se ha hecho.”</p> <p>“Pero la música, no te engañes... es un lenguaje, o lo trabajas creándolo y manipulándolo y como te vuelvo a decir y te he dicho antes pringándote con pintura... es que no hemos llegado a eso todavía, es que somos muy teóricos.”</p>	<p>Suzuki y el de Paul Rolland, y para el aprendizaje de la música en general, están la metodología Willems y la de Orff.”</p>
		<p>“Hay un problema muy grande que es: si el alumno es un violonchelo, dice en la clase de violonchelo voy a hacer violonchelo, en la clase de Lenguaje Musical voy a cantar, etc... Este es el gran problema que no están relacionadas las asignaturas entre sí.”</p>	<p>“tuve la oportunidad de trabajar durante seis años con compañeros de conservatorio que forman parte del equipo de profesores de esta metodología, [IEM]y he visto en primera línea cómo trabajan en clase. He escuchado tocar a sus alumnos, que consiguen hacerlo con la misma calidad que se exige desde un punto de vista técnico, pero de una forma muchísimo más completa y con la mitad de esfuerzo. No aprenden a tocar sólo el instrumento, sino que aprenden música a través de su instrumento.”</p>
			<p>“La metodología [IEM] se basa principalmente en la formación del oído y en utilizar el análisis como una herramienta de la clase.”</p>
			<p>“Cualquier elemento que se analiza dentro de clase y en la partitura (ya sea la forma, el ritmo, la melodía o la armonía), es un elemento que tú después vas a trabajar con los alumnos. Cuando se dice esto, muchas veces se tiende a creer que eso no se le puede explicar a un niño</p>

			<p>pequeño porque no lo va a entender, y estamos muy equivocados. Es más un problema nuestro, que hay que cambiar la mentalidad con la que abordamos el proceso de enseñanza-aprendizaje.”</p>
			<p>“Desde que trabajo con esta metodología [IEM], me he dado cuenta que, sin explicar la parte técnica la mayoría de las veces, que antes era tan importante para el aprendizaje del instrumento, los alumnos llegan al mismo objetivo sin que haya sido un proceso tedioso (...)la propia comprensión de la música le lleva a realizarlo de forma instintiva. Además de que se desarrolla la memoria de una forma más completa.”</p> <p>(I3) “A través de un curso de formación del profesorado sobre didáctica y claro yo me apunté enseguida. De pronto dice Miguel Ángel: la didáctica del instrumento. Y yo digo: ahora se le cae el ombligo al suelo y lo recojo yo, porque no esperaba absolutamente nada. Entonces empieza Miguel Ángel, división de contenidos y yo me quedé sorprendida. Y dije esto es lo que yo andaba buscando, iniciar de cero. Él se basaba muchísimo en otros estudios</p>

			<p>de pedagogía y yo retomé muchas historias de cuando estudié magisterio para ir implementándolas en mi aula.”</p> <p>“El tocar en diferentes espacios, para mí ha sido pitar, el que abrieran la puerta en Acord y que hiciese la sede allí en el Ribalta eso ha sido un chollo, pero un chollo, ¿por qué? Por qué tocaban para sus iguales. Entonces sabían que los iguales no se enteraban. Además yo he tenido la ayuda inestimable de Diego Ramia, pero muchísimas veces se ponía a silbar. “</p> <p>“O por ejemplo el <i>“pulso a paso”</i> de Borriana. Una clase donde todo el mundo está en pantalón corto y chándal. Tener que tocar muchas veces la misma pieza para que la bailen la gente, hace que tengas que aprenderte la pieza. Esto te permite trabajar el ritmo y además fuera del aula y en directo junto a otra gente que bailará aquello que tu estás interpretando. Esta interdisciplinaria es fundamental para el</p>
--	--	--	--

			aprendizaje del alumnado.”
			<p>(I4) “Les ponía una partitura y me dedicaba a descuartizarla e íbamos viendo los elementos, estudiábamos la melodía y los ritmos y la forma y las estructuras armónicas...cuando había cosas que no estaban claras o no se sabían, yo lo que hacía era profundizar un poco o dar una explicación porque eso debería ser así. Por lo que he tenido que explicar muchas cosas típicas, desde que es una obra idiomática, lo que es una textura, por ejemplo, a mí jamás me explicaron lo que era una textura, jamás, lo que es el tejido de la música.”</p>

			<p>“Intento que hagan una música diferente o sea algo... lo que pasa es que no puedo partir desde la hoja en blanco porque veo que son incapaces de pensar a partir de la hoja en blanco, entonces les pongo un vídeo y les digo que empiecen a tocar lo que les sugiere aquello que están viendo, sin reglas, sin constricciones...por lo que estoy tratando de que se estimulen de otra manera y creo que si eso lo hicieran desde que empiezan en las clases de lenguaje musical tendrían un visión mas amplia de la música de la que tienen. No digo que no hay que enseñar los signos musicales pero... lo iría poniendo de otra manera, según saliera y les fuese práctico para lo que están haciendo.”</p> <p>“No expliques una teoría que no vas a hacer una práctica, cuando les explicas algo al alumnado deben sentirlo deben poder interpretarlo en las obras o piezas que toquen. Luego que el alumnado entendiese la música como un lenguaje que debe expresar aquello que quieren transmitir. Tienen que acostumbrarse desde el principio a saber como decir una frase y como expresarla.”</p>
--	--	--	---

			<p>“Una de las grandes cosas que siempre he dicho, es porqué no se pone teatro en el conservatorio. Esto les daría una mayor dimensión y tablas a la hora de salir a tocar. Los ves cuando tiene que salir a tocar y ni siquiera saben que hacer cuando salen. “</p>
<p>Otras músicas (Rock, folk, pop, etc.)</p>		<p>(I3) “Falta de formación que la gran mayoría del profesorado de los conservatorios tenemos en la música pop, rock, etc. Yo recuerdo que cuando yo estudiaba se nos prohibía tocar este tipo de música, ya que era considerada una música menor.”</p>	
		<p>“Lo que ocurre es que para nosotros es una música totalmente desconocida y a veces no sabemos por donde meterle mano.”</p>	
		<p>“Pero prefiero trabajar en aquella música que me siento mejor preparada y que me gusta más. A partir de lo que me gusta intento aprender y mejor mi espectro musical.”</p>	
<p>Género</p>		<p>(I2) “En el primer año en el que trabajé, que fue en el conservatorio profesional de Granada, me encontré con el caso de un alumno, que además era tres años mayor que yo. La experiencia fue un poco desagradable</p>	<p>(I2) “Ese tipo de cosas me han hecho madurar y replantearme cómo actuar ante este tipo de abusos.”</p>

		<p>porque, cuando vio que suspendió el curso, a pesar de que ya le había avisado, tuvo una reacción bastante violenta: me amenazó, me gritó, me levantó la mano, luego vino con su padre, que era inspector de educación, y me trataron como si fuera la peor cosa del mundo. El hecho de ser chica y joven influyó mucho.”</p>		
--	--	---	--	--

5.2.3.3 Descripción e interpretación de la información: resultados.

Los resultados, además, han sido contrastados con la personas que han participado en los relatos comunicativos.

Las categorías emergentes a los relatos de vida han sido las siguientes:

1. Acceso a la docencia
2. Carrera y experiencia docente
3. Educación y formación musical inicial
4. Educación musical actual
5. Implicación del profesorado en la docencia
6. Perspectivas Curriculares y Educativas
7. Evaluación y Currículum
8. Interacción con el alumnado y las familias
9. Innovación educativa
10. Otras músicas de la cultura popular
11. Género

Siguiendo las categorías que figuran en el cuadro de análisis procedimos a su descripción e interpretación.

1. Acceso a la Docencia

Para comprender en que situación nos encontramos y el perfil del profesorado que puebla actualmente los conservatorios, era necesario averiguar, a través del propio profesorado, como habían tenido lugar su acceso a la docencia y que tipo de pruebas habían tenido que realizar.

En primer lugar queríamos determinar cuáles eran las circunstancias que les había llevado a decidirse por la carrera docente. Normalmente no suele ser una decisión prioritaria para un músico. Tal y como nos cuenta I2: “Nada más terminar la carrera me salió la oportunidad de ir a trabajar a un conservatorio en Andalucía y decidí marcharme. En aquel momento a mí me daba la sensación de que estaba tomando el camino equivocado”. A esta cuestión, en muchas ocasiones se unen razones económicas. I2 relata: “En mi familia estábamos estudiando mi hermano y yo, y mis padres no podían permitirse costearnos lo que valían los estudios en el extranjero. Por lo que no tuve realmente más opción que irme a trabajar.” Este testimonio nos revela que al músico se le forma para que sea un intérprete y no un docente.

También hay razones de tipo vocacional, que determinan que una persona se decida por dedicarse a la docencia, porque le reporta una gran satisfacción y realización, tanto profesional como personal, como es el caso de I2:

“A mí el trabajo de profesora siempre me ha gustado, porque siempre me han gustado mucho los niños. Tengo mucha paciencia con ellos y me encanta ver cómo aprenden y se alegran de lo que aprenden, con lo que yo también disfruto.”

O como nos cuenta I4:

“Siempre he tenido una vocación de enseñar y ayudar a los demás. Cuando termino el octavo de piano empiezo a dar clases particulares a diverso alumnado, desde gente que iba al conservatorio hasta gente que simplemente quería pasárselo bien con la música.”

A veces el profesorado no es consciente de los motivos que le llevaron a dedicarse a la enseñanza, pero la confianza en sí mismo/a ha sido determinante como es el caso de I3 cuando nos cuenta cuales fueron sus razones para iniciarse como docente: “Tardé mucho tiempo en encontrar la razón. Pero yo sabía que tenía dos armas potentes, una era que me gustaba el trabajo y otra era la alegría de hacerlo.”

También hay circunstancias que surgen a raíz de experiencias previas en la formación, como nos explica I1: “Me influyó por decantarme hacia la docencia fue el que tuve que realizar un trabajo que tenía que entregar como parte de la asignatura de Prácticas de Profesorado”

A través de los comentarios y de los relatos comunicativos del profesorado, vemos que el instrumento que cada cual toca, es determinante para inclinarse más hacia la docencia, en un caso o en otro. Los/as pianistas son más proclives a dedicarse a la enseñanza. Uno de los motivos es que las opciones laborales son más reducidas que para el resto de especialidades instrumentales, porque mientras los/as pianistas sólo tienen dos opciones (solista o docente) en términos generales, los demás instrumentistas tienen, a parte de estas dos opciones, la posibilidad de tocar en una orquesta o banda.

Respecto al acceso vemos que existen todavía aspectos que determinan el perfil del profesorado de los centros de enseñanza especializada. Tal y como nos narra I1: “El tocar es importante. Aunque he de reconocer que sí, que tienes que tocar mucho y muy bien.” En las pruebas se prima el que el/la aspirante sea un músico-a de una cierta excelencia.

No obstante el profesorado es crítico con el sistema de acceso a la docencia. Como señala I1 el aspecto didáctico está poco valorado:

“Particularmente cambiaría el orden de las pruebas, ya que actualmente las primeras pruebas que se realizan son las de tocar. Yo pondría primero las didácticas y pedagógicas para saber quién tiene una buena preparación como docente. Una de las pruebas que considero más importante son las de las programaciones didácticas.”

2. *Carrera y experiencia docente*

Conocer la experiencia del profesorado en su carrera docente era algo necesario para nuestra investigación, ya que ello nos daría una mayor perspectiva respecto a la enseñanza musical que desarrollan día a día. Como protagonistas principales de la educación musical nos pueden aportar mucha información relevante sobre el sistema educativo a pie de aula.

Una de las características clave para ir perfeccionando la enseñanza lo explica I1: “Es esencial que el profesorado esté en continua búsqueda de saber para poder aplicarlo a sus enseñanzas”. La innovación educativa es fundamental para avanzar en la mejora del sistema educativo, en este aspecto el profesorado debe estar continuamente investigando e indagando sobre las diferentes opciones metodológicas que van apareciendo en el panorama educativo musical como nos recuerda I1: “constantemente están saliendo nuevos métodos (...) nosotros tenemos la obligación de estar atentos a las innovaciones de nuestro repertorio, para evaluarlas y poder aplicarlas si consideramos oportunas.”

Es fundamental para el profesorado el obtener una satisfacción personal en el acto de enseñar y aprender, que sirva de estímulo para poder desarrollar un buena labor educativa, ya que como nos dice I1: “Lo único que creo que tenemos el profesorado, o por lo menos yo lo veo así, es la satisfacción de haber realizado un buen trabajo“.

Pero no solamente es necesaria la vocación, si no que se necesita que el profesorado esté motivado y no caiga en la monotonía. Para ello es necesario que se recicle, respecto a la metodología, para conseguir aplicar los últimos métodos que existen en la enseñanza de su materia, que han demostrado que mejoran los resultados del estudiantado, como nos comenta I2:

“Empecé a realizar el curso [Metodología IEM: Instituto de Educación Musical] porque había llegado a un punto que me parecía que el hecho de impartir clase era aburrido y tedioso. Me sentía completamente quemada. No sabía por dónde tirar, el alumnado no me respondía, se quejaban de que no tenían ganas de estudiar, que esto para qué sirve. Lo de tocar por tocar sólo para ir al conservatorio y esperar a hacerse mayores para tocar en orquestas y tocar grandes obras ya no les convencía. Había llegado a un callejón sin salida.”

También se necesita valentía para afrontar los cambios y ser crítico con lo que uno hace para ver con perspectiva su trabajo docente e ir transformado la enseñanza, como nos explica I4:

“Me he visto transformado [dando clase] y que durante estos diez años ha habido una evolución. Con el tiempo me veo mucho más valiente, me atrevo con más, no tengo miedo a lo que en principio tenía un poco más de miedo.”

3. *Educación y formación musical inicial*

Respecto a la formación musical inicial todo el mundo coincide en afirmar en que, su iniciación musical no fue una decisión propia, sino que fueron una serie de circunstancias las que les llevaron a iniciarse en la música. Como nos cuenta I2: “Yo no quería ser músico, ni siquiera me lo había planteado. Empecé a estudiar música por mi hermano; como sólo soy un año mayor que él, mis padres decidieron llevarnos a la escuela de música a los dos juntos”. En este caso fueron la familia la que les llevo a estudiar música. Algo parecido le sucedió a I1:

“En sexto de primaria empecé el conservatorio. Empecé por preparatorio. Yo no sabía nada de música. Lo que pasa es que también se da de que mi abuelo por ser familia de un compositor que era primo hermano suyo, tenía un poco la obsesión de que mi último nieto de mi último hijo, nadie ha estudiado música.”

Por el contrario vemos como nos relata I3 su acercamiento a la música, en este caso, la curiosidad y la atracción de la propia música, fue la que hizo que se iniciara en la música:

“Veía que en el patio de recreo de mi colegio, en Manresa (Barcelona), había unas ventanas muy grandes donde se hacía música (...) Eso llamó la atención de las profesoras del colegio y avisaron a mí madre. Me llamaba la atención como se reían como hacían música y como jugaban.”

Esta serie de circunstancias son las que más comúnmente se repiten en casi todos los casos. Por una parte tenemos que son las familias las que deciden que sus hijos e hijas estudien música y por otra parte, aunque en menos porcentaje, son los niños o niñas las que piden empezar los estudios musicales.

Respecto al tipo de enseñanza musical que reciben y el entorno en el que se desarrolla la docencia, son el testimonio de las circunstancias en las que se llevaba a cabo la docencia musical, todo ello motivado por una falta de normativa que garantizara unas mínimas condiciones para poder impartir las clases. Como afirma I1: “Eran clases muy masificadas donde no se te podía prestar la atención que se requiere para una buena enseñanza musical”. I2 explica la rutina: “Eran clases estándares: tú te vas a casa, lo estudias, vuelves la semana siguiente y el profesor comprueba que esté todo perfecto.” También tenemos el testimonio durísimo de I3 cuando nos cuenta como eran sus clases de instrumento: “No había ninguna razón humana que te perdonara algún error, era muy severa en ese campo (...) fueron años de formación muy dura, muy dura, muy severa y muy dolorosa”. La enseñanza era tradicional y, en algunos casos, rayando lo inhumano, con el agravante de que el alumnado eran niños y

niñas. En esta línea nos cuenta I4: “Tenía la sensación de que se me examinaba continuamente, es una sensación que siempre he notado. El mínimo error era un drama.”

Estamos viendo que se utilizaba una pedagogía represiva. Se inculcaba el miedo como recurso pedagógico para que el alumnado estudiara. Aunque a pesar de estos episodios negativos y excluyentes de la enseñanza musical que recibían, no obstante también existían espacios educativos donde el hecho estudiar música valía la pena, donde había un intercambio de experiencias entre el alumnado que hacía que la música tuviera un sentido y suponía transformación en sus vidas. Tal y como nos relata I1: “Mi experiencia musical en la Escuela de Música fue muy positiva (...) el ir a estudiar música suponía un espacio de relación y aprendizaje”. También, como nos cuenta I2, la música hace que se genere una interacción social transformadora: “Tocar en la orquesta de la sociedad fue una motivación para continuar, ya que supuso un lugar de desarrollo tanto personal (amigos, viajes al extranjero, cenas...) como profesional.” Y como nos relata I3 podemos observar que también había profesorado que hacía que la enseñanza musical resultara atractiva: “Era una mujer (la profesora) que hacía las cosas muy divertidas, jugaba al escondite. Es decir había una didáctica que te enganchó. Jugaba al escondite con las notas y nunca nos decía vamos a hacer dictado, nos hacía poner dictado”.

4. *Educación musical actual*

Otro aspecto que nos interesaba conocer, desde su posición de profesores y profesoras, era cómo perciben la enseñanza musical actual a partir de su experiencia vivida. En esta línea I2 reivindica la ausencia de cambio metodológico:

“Lo más curioso de estas enseñanzas es que continúan siendo iguales desde hace muchos años, a pesar de todas las innovaciones que se han producido en los últimos años en el campo de la docencia.”

Otra factor importante para la transformación social es la interacción entre el profesorado y el alumnado. Con respecto a este factor y de acuerdo con la experiencia de I1, parece ser que todavía existe un cierta deshumanización en la enseñanza actual, en este sentido no dice: “el contacto humano en las clases, la relación que antes se tenía entre profesorado y alumnado eso hoy se ha perdido.” La rigidez tradicional del sistema de enseñanza musical que todavía subsiste en parte del sistema actual aparece subrayada en el relato de I3:

“Había niños que tocaban una lección de Bach bien y a la segunda no llegaban porque tenían anginas y me tocaba suspenderles. Eso me parecía inhumano y no tenía más narices que suspenderlos y no podía soportarlo.”

A modo de recapitulación según afirma I4 se siguen reproduciendo los mismos estándares educativos: “Desgraciadamente creo que sí (...), el conservatorio viene de conservar (...) Hay mucha gente y eso sí que es cierto, (...) que a mí como me enseñaron esto así yo también lo enseñé así.”

Por el contrario también tenemos aspectos que contribuyen a una transformación del sistema. Hay una parte del profesorado que está trabajando para que las cosas vayan cambiando y, de esa manera, faciliten que el alumnado pueda encontrar, en la enseñanza musical, un vehículo educativo que le ayude a formarse como ciudadanía. En esta línea nos manifiesta I1: “El lenguaje que utilizamos es muy importante para conseguir que el alumnado se sienta a gusto con lo que hace, evidentemente sin caer en paternalismos”. La relación entre el profesorado y el estudiantado debe evolucionar como destaca I1: “El profesor tiene que acercarse más al alumnado y acompañarlo en el proceso de aprendizaje.”

No sólo la enseñanza musical debe pretender una formación exclusivamente técnica, sino que debe formar en valores que contribuyan a una mejora de la sociedad y a una formación más humanística. Tal y como I2 defiende: “No sólo tenemos que hacer músicos de

orquesta, sino personas a las que la música les sirva para complementar otras formaciones y les abra otras puertas en el mundo laboral”

El profesorado manifiesta su preocupación por el alumnado que acude a aprender música a un conservatorio, ya que este alumnado debe simultanear dos enseñanzas muy exigentes. Eso conlleva un esfuerzo que, a veces, no es del todo valorado ni tenido en cuenta a la hora de evaluar su rendimiento. Esta circunstancia muy importante es evidenciada por I3: “tenemos que tener en cuenta el cansancio que llevan cuando vienen a clase, de haber estado todo el día en la escuela o el instituto.” Es muy importante que el profesorado y las familias sepan apoyar y valorar, en todo momento, el esfuerzo que realizan sus hijos e hijas al realizar este tipo de estudios. De ello depende que el alumnado continúe o los abandone.

La atención a la diversidad es otro de los temas importante a tener en cuenta en todo proceso educativo, tal y como explica I3 al respecto: “Si tú sabes que tienes que trabajar ese contenido en cada niño tienes que tener un itinerario distinto, porque no sabes cómo va a salir”. También es importante para I3 el que el alumnado se sienta valorado en su trabajo, cree fundamental que les animemos día a día tal y como nos afirma: “También es importante resaltar aquello que han hecho bien y no sólo subrayar lo que no les ha salido correctamente.”

Un aspecto destacado por I4 es la necesidad de desarrollar un lenguaje musical que incluya el sentimiento, cuando subraya la necesidad de relacionar la teoría con la práctica, pero incluyendo “que el alumnado entendiese la música como un lenguaje que debe expresar aquello que quieren transmitir”

Es muy importante que el profesorado dé protagonismo al estudiantado en el proceso de aprendizaje. El estudiantado debe de ir adquiriendo autonomía en su formación, hay que dejarles que reflexionen y sean autocríticos-as con su aprendizaje; el profesorado debe ayudar a que esto ocurra, como expone I4:

“Me acuerdo en cursillos de infantil que decían, pues yo les he puesto a los niños un cuadro de Dalí (Gala mirando por la ventana) se lo dejo en blanco y les digo a los niños ¿qué está mirando? Y los niños te van diciendo, te van diciendo...y con eso construyen. La verdad es que he aprendido mucho. Me abierto mucho la mente.”

No olvidemos, como argumenta I2, que la educación musical debe tener sentido en la vida cotidiana del estudiantado: “Debemos ser conscientes de que la realidad y el contexto han cambiado mucho, y que debe haber una transformación que haga que la educación musical sea útil para el alumnado.”

Vemos que el profesorado está de acuerdo en que la música debe servir como un vehículo de transformación para el alumnado. No hay que tocar por tocar. Tocamos para aprender, disfrutar y crear, porque la música tiene sentido en nuestra vida.

Podemos concluir, por tanto, que existe una sensibilidad por parte del profesorado, para que el enfoque metodológico en la enseñanza musical especializada cambie y, con ello, se pueda producir una transformación en la visión de la educación musical. Aunque, por desgracia, todavía no es una posición generalizada, ni compartida por la mayoría del profesorado.

5. Implicación del Profesorado en la docencia

Un aspecto fundamental para poder entender el porqué de algunas actitudes y falta de coordinación que existe en los conservatorios a la hora de poner en marcha nuevos proyectos, era conocer de qué dependía el grado de implicación del profesorado en la docencia, porque la falta de colaboración entre el profesorado es una cuestión importante a abordar y solucionar, si queremos mejorar muchos aspectos educativos como por ejemplo el metodológico.

La aportación de I1 ubica el problema y el compromiso:

“El nivel de implicación del profesorado es variable según la persona. Yo creo que esto se debe en parte en la difícil conciliación que algunos profesores y profesoras tienen entre su vida personal y profesional. Hay una inmensa parte del profesorado de los conservatorios que no disponen de destino definitivo.”

Como vemos la conciliación entre el trabajo y la familia es un punto fundamental para que el profesorado pueda tener una mayor implicación en su tarea docente. Esto significa que se debería tener una cierta flexibilidad en los horarios. Debemos saber que sobre todo el profesorado de los Conservatorios Profesionales deben trabajar por las tardes, debido que el estudiantado son de nivel elemental y profesional, están cursando educación primaria, en el primer caso y secundaria y bachillerato en el segundo caso, es imposible solapar el horario del conservatorio con el horario de la enseñanza general obligatoria.

Por tanto el profesorado del Conservatorio, mayoritariamente, no puede conciliar la vida profesional con la vida familiar. Sería razonable articular otras propuestas como, por ejemplo, ampliar las opciones de centros escolares integrados o coordinados con los conservatorios, donde se impartan las clases de música junto a la clases de enseñanza general, para darle una solución a esta situación.

Otro de los pilares fundamentales para que se produzca una mayor implicación del profesorado en proyectos educativos es la falta de estabilidad laboral que tienen en poder tener un destino definitivo. Hay profesorado que cada curso está en un destino diferente. Esto hace que no se involucren en más de lo estrictamente necesario. En esta línea se posiciona I2 cuando expresa:

“Para poder coger un conservatorio y decir vamos aplicar una metodología ‘x’, una cosa súper importante, que determina el carácter y funcionamiento del conservatorio, es la estabilidad del profesorado.”

La consecuencia de todo esto, como la define I4 es que no existe una colaboración ni intercambio de experiencias entre el profesorado de un mismo centro:

“Cada uno hace lo que buenamente puede en su clase, se encierra, trabaja como buenamente puede, como mejor le han enseñado y como mejor considera que debe hacer las cosas, pero no le preocupa lo que haga el de al lado. No le preocupa en el sentido de que, el del lado, lo estará haciendo bien y yo, también, lo estoy haciendo bien.”

Pero aunque el profesorado es consciente de esta situación y la sufre, es obvio que ellos/ellas mismos-as apelan a la responsabilidad, como afirma I1: “La responsabilidad que tenemos no es cualquier cosa, tenemos en nuestras manos la educación de niños y niñas y debemos implicarnos al máximo para darles lo mejor de nosotros.”

También I2 cuando relata su experiencia, subraya la importancia de la coordinación pese a todo:

“He estado en centros donde prácticamente todo el profesorado era una piña, y en otros donde los profesores se reunían en grupos pequeños, sobre todo en los que coincidíamos personas que teníamos más o menos la misma edad. Yo considero que la relación depende mucho del tipo de centro y las personas que lo forman.”

Como vemos es evidente que la implicación del profesorado es necesaria para implementar metodologías que hagan que la enseñanza musical en los conservatorios mejore sustancialmente. Como afirma I2: “Es una cuestión de cambio de mentalidad del profesorado. Eso sí, se requiere preparación de las clases y un gran esfuerzo en cuanto a trabajo por parte del profesorado.”

6. *Perspectivas curriculares y educativas*

La interacción entre el profesorado y el alumnado es un aspecto fundamental para crear un clima de confianza, necesario para que el proceso de aprendizaje sea mayor. Por ello es

importante la sinergias que se establezcan entre el profesorado y el alumnado en el aula para la mejora del aprendizaje. El relato de I1 es muy ilustrativo:

“¿Por qué el profesor tenía que estar detrás de una mesa cuando daba clase? A dos metros del alumno-a (...) Eso hacía que yo meditase el porqué de ese distanciamiento (...) ¿Cómo se puede enseñar desde esta posición sin ni siquiera mirarte a la cara? (...) Ni siquiera me ve si tengo algún problema técnico que deba corregir. Esto es un problema para poder realizar una enseñanza adecuada.”

Este enfoque de la práctica docente estaba ligada a un modelo social en las que las distancias se debían mantener como signo de clase. El profesorado marcaba una clara distancia que le daba cierta dosis de autoridad ante el estudiantado.

Aunque fueran ejemplos aislados también existía profesorado con una empatía hacia el alumnado que hacía que el alumnado se sintiera más cómodo y mejor atendido. Tal y como nos cuenta I1 por su experiencia: “Yo había recibido clases, donde el profesor estaba a mi lado observando todos mis movimientos cuando tocaba e iba corrigiendo aquello que no estaba correcto.”

Otra de las cosas que se cuestiona es el significado que se da al aprendizaje. Este es determinante según afirma I2: “He visto que muchos niños abandonan los estudios musicales porque el hecho de tocar un instrumento por tocarlo no les aporta ninguna satisfacción o disfrute.”

El profesorado señala una serie de aspectos que para ellos y ellas son negativos metodológicamente y que se deberían de modificar. El aspecto de la evaluación es una de las constantes como subraya I1: “A través de las calificaciones acostumbamos al alumnado a creerse que son perfectos y que no necesitan esforzarse mucho por conseguir la excelencia.” Es obvio que existe una sobrevaloración del esfuerzo que el alumno realiza. La nota es lo más importante.

Respecto a la valoración del alumnado I1 defiende: “hay que valorar al alumnado siendo lo más justos posibles y calificándolos de forma real a sus conocimientos y rendimiento”. Con esto conseguimos que el alumnado sea consciente de sus posibilidades y que conozca el nivel que tiene realmente.

Para poder superar esta serie de aspectos negativos, que hacen que la enseñanza en los conservatorios sea tan tradicional, I1 nos explica como:

“Hay que saber que en la enseñanza de la música no sólo enseñas a tocar un instrumentos sino que enseñas unos valores. Yo suelo incidir mucho en esto con mi alumnado. Les intento inculcar el hábito del trabajo, de realizar las cosas bien, la constancia.”

Otra de las cosas importantes que hay que transmitir al alumnado, es el valor que tiene el placer que los músicos podamos tocar para que la gente pueda disfrutar de la música que creamos con nuestros instrumentos. En esta línea I1 destaca:

“Para mí es muy importante el poder salir a un escenario y disfrutar tocando y hacer disfrutar a la gente que me escucha. Esto es la mayor satisfacción que tiene un o una músico. Este tipo de valor es el que trato de transmitir a mi alumnado.”

Es fundamental en la música poder compartir experiencias con otros músicos, tanto si son compañeros/as como si son profesores/as. Tal y como nos relata I2: “Compartes muchas experiencias, tanto musicales como personales, con gente muy diferente y de muchas edades (...) tenía la oportunidad de compartir atril como mis profesores.” Estas interacciones generan una serie de sinergias muy positivas para el aprendizaje, como no cuenta I2: “Yo me crie rodeada de gente que me enseñó mucho, que vi cómo evolucionaban como profesores... y allí tuve el modelo de lo que yo quería hacer.” También se consigue una relación horizontal entre alumnado y profesorado. Se alcanza la igualdad entre los componentes de los grupos instrumentales y también la solidaridad entre los y las componentes de estos grupos.

Acciones parecidas de interacción comparte I3 en su relato:

“En grado elemental voy buscando a algún profesor que pueda facilitarme algún alumno o alumna que él considere que está mejor preparado para que toque con mis alumnos o alumnas, esto me permite interactuar con otros instrumentos que no son polifónicos y conocer de esta forma la idiosincrasia de los mismos, con el fin de poder realizar música que de otra modo sería imposible conocer.”

Con este tipo de actuaciones se soluciona el problema de soledad al que están destinados los/as pianistas. Estas propuestas educativas tal y como nos sigue contando I3:

“Consigo que mi alumnado aprenda a tocar junto a otros instrumentos, lo que le lleva a conocer mejor otros tipos de música y coordinarse, al tener que tocar junto a otro u otra compañera. De esta manera se fomenta el compañerismo y el respeto hacia la otra persona que trabaja contigo.”

Para finalizar tenemos las opiniones de I4 sobre su planteamiento educativo:

“Dar clase es también educar (...) Constantemente les digo a los alumnos, que lo que tiene que hacer es respetarse entre ellos (...) aunque tengo que guiarles, acompañarles, pero también les tengo que criticar, les tengo que penalizar y por supuesto les tengo que aplaudir.”

Es evidente que se está produciendo un cambio hacia posturas más solidarias y de respeto hacia el alumnado, aunque si bien observamos, a través de algunas declaraciones que nos hacen el profesorado, que todavía tenemos que mejorar algunos aspectos.

7. *Evaluación y Currículum*

Para poder conocer en profundidad el desarrollo de la enseñanza musical, era necesario conocer el enfoque que el profesorado le daba a los aspectos curriculares correspondientes a dichas enseñanzas y la evaluación que se efectúa de los mismos.

La descoordinación entre las distintas asignaturas se señala como uno de los grandes problemas que existe en el aprendizaje, ya que el alumnado de un mismo centro se encuentra con una falta de coordinación entre los contenidos que se dan en las diferentes asignaturas que cursa. Como evidencia I2: “Hay algunos conceptos que en clase de lenguaje musical lo explican de una manera y, cuando llegan a clase, yo se lo explico de otra forma.” Esto es debido a las discrepancias existen a la hora de seleccionar los contenidos entre el profesorado de asignaturas de instrumento y las no instrumentales (Lenguaje Musical, Armonía, etc.). El profesorado de instrumento tal y como afirma I2 señala antepone la parte técnica de su instrumento sobre los contenidos de las otras asignaturas: “La forma de trabajar que aún se mantiene, y que yo he tenido hasta hace muy poco, se dirige hacia la cantidad de cosas técnicas que se piden (...) dejando otras cosas básicas de lado.

Es evidente que las programaciones en los conservatorios no dejan mucho margen para que el profesorado pueda incluir nuevos conceptos educativos, una situación similar a la que comenta I3: “Entonces buscabas poder tocar otras obras y te encontrabas con el corsé del programa. Ese programa era inamovible. Esos fueron años bastante difíciles de búsqueda y de no encontrar absolutamente nada.”

Como vemos, el sistema tradicional es el que impide que se puedan desarrollar nuevos planteamientos. Este sistema tradicional genera fracaso, como destaca I4: “Tanto memorizar, tanto leer, tanto vomitar y tanto rellenar exámenes de agujeros...en fin...yo no sé, llegan un momento que no saben explicar ni expresarse.” Pero es la realidad que tenemos y como expresa I2: “Los tiempos han cambiado, pero la forma de funcionar aún no se ha adaptado del todo; los alumnos ya no vienen al conservatorio con la misma mentalidad y ganas con las que fuimos nosotros.”

Necesitamos, consecuentemente, nuevos planteamientos y transformar los sistemas educativos actuales, teniendo en cuenta la realidad del alumnado, porque como destaca I4:

“Yo estoy trabajando armonía, entonces claro... música clásica (...) Entre lo que ellos escuchan y lo que yo trato de introducir hay un desfase tremendo.” Este es el reto que se nos plantea y al que hay que dar solución.”

Las soluciones que aporta el mismo profesorado son diversas, y suponen alternativas para iniciar el cambio hacia nuevas formas de entender la enseñanza musical en los Conservatorios.

También es importante desarrollar la capacidad del estudiantado como indica I3:

“A mí nunca me ha interesado la cantidad invenciones a tres voces que un alumno toque, sino la capacidad de mi alumno de reconocer la música polifónica y en cuando la vea que la aplique, si tiene dieciséis años y le gusta J. S. Bach empezamos por ahí y sino empezaremos por una canción que le guste y yo me quedaré muy feliz.”

Y ello no es posible sin atender a las características del estudiantado, como nos recuerda I1 en su relato: “Programé para cada alumno y alumna el tipo de obra que creía que podía tocar, de acuerdo con sus características. Eso fue un trabajo ingente. Hay que tener en cuenta que el repertorio evoluciona muy rápidamente.”

Y es importante trabajar el placer, para conseguir desarrollar su creatividad, como nos relata I2: “Conseguir que el alumnado, llegue donde llegue, haya disfrutado de la música y aprendido, fomentando así a buenos amateurs de la música y, porque no, que sean capaces de improvisar y crear su propia música.”

8. *Interacción con el alumnado y las familias.*

Otro aspecto muy relevante era la interacción que se produce entre el profesorado y el alumnado y, también, con las familias.

Respecto a la interacción con el alumnado tenemos una serie de testimonios que nos descubren como ha cambiado esta interacción en los últimos treinta años. Como nos relata I1:

“Tienes que estar constantemente empujándoles a que estudien, mientras que cuando yo estudiaba no hacía falta que el profesorado te estuviera insistiendo tanto, ya que si no estudiabas te animaba a que lo dejaras y no volvieras.” Otro de los hechos que llaman la atención es, que el profesorado suele hacer de menos al alumnado, al considerar que no se enteran de nada y que lo puede manipular, debido a su posición de poder. En esta línea I4 nos cuenta: “El alumnado ... tu estimulas mucho, lanzas estímulos y ellos se lo tragan todo. Tú les pones una película y ellos tragan, tragan ... Otra cosa es que vean realmente hacia donde los llevas a ellos”.

Otra aportación visibiliza que, ante la falta de estudio, ya no se recurre como antes a la coacción ni el miedo. Se tiene en cuenta el perfil del alumnado y su situación. Como nos comenta I3:

“También hay que saber en qué momentos nos podemos imponer y en cuales no dependiendo de la situación en la que esté el alumnado. Debemos usar todo nuestro bagaje como profesores y profesoras para emplearlos en conseguir que el alumnado alcance los máximos que su situación permita.”

Como aspecto transformador, I1 nos afirma: “Voy configurando un planteamiento personalizado a cada alumno en el que trato de reforzar aquello que creo que necesita en cada momento.” Vemos que la actitud es más tolerante y proactiva en relación a un cambio de metodología que esté más acorde con el perfil de cada alumno o alumna. También observamos en las declaraciones de I3 la misma línea: “Yo considero importante analizar como son el alumnado que tengo, en que situación están, que condicionantes pueden tener a la hora de estudiar. Esto para mí es muy importante para poder sacar el máximo rendimiento a mis clases.”

Un aspecto que destaca I4 es la importancia de que el profesorado se abra al alumnado para conseguir ganarse su confianza: “Si tú los estimulas, te haces amigo, que ven que

realmente se pueden equivocar, en que no hay problema alguno en que pueden preguntarte.” Esto es fundamental para se transforme el proceso de enseñanza/aprendizaje. Hay que erradicar de la educación la pedagogía del miedo.

Respecto a la interacción con los familiares sólo tenemos las declaraciones de I1, los demás no hablan de la relación de las familias en la educación musical. Este es un aspecto bastante descuidado en los conservatorios. Las tutorías no se realizan con la frecuencia que sería deseable. En esta dirección I1 nos dice: “he realizado muchas tutorías con el fin de conocer a las familias y poder hablar con ellos de lo que significa la educación musical en un conservatorio y la responsabilidad que tiene que haber para realizar este tipo de estudios.” I1 piensa que tal y como se está configurando la sociedad, conectar e invitar a las familias a que formen parte del acto educativo es una labor importante. Así nos lo explica: “Yo considero que las tutorías son muy importantes en la actual sociedad en la que los conflictos hay solucionarlos negociando constantemente”.

I1 evidencia la necesidad de implicar a las familias, por eso destaca:

“Yo les invito a que vengan a mis clases para que vean lo que significa este tipo de enseñanza, sobre todo en los primeros cursos de enseñanzas elementales. Con esto consigo que valoren el esfuerzo que conlleva estudiar un instrumento musical y los valores que se consigue con el estudio del mismo.”

También reconocen, con gran satisfacción, como nos cuenta I3 en relación al alumnado que: “Hay muchas cosas que ellos te descubren de ti.”

9. *Innovación educativa.*

Respecto a la innovación educativa, era importante saber si el profesorado de los conservatorios se implicaba en aprender nuevas propuestas educativas que supusieran una verdadera innovación de la educación musical.

Como hemos ido viendo los sistemas metodológicos en los conservatorios todavía conservan los procesos decimonónicos, aceptados generación tras generación, sin en general cuestionar su validez. Uno de los motivos es el inmovilismo que genera la rutina basada en la tradición y también, la estructura jerárquica como nos relata I4: “Claro como en el departamento hay una programación, quien es el guapo que cambia lo que toda la vida se ha hecho.” Es evidente que los departamentos son órganos que impiden que entren nuevas metodologías. El profesorado acepta lo que se ha estado haciendo siempre, unas veces por comodidad y otras por temor a las posibles consecuencias que pueda tener su acción innovadora entre el resto de compañeros y compañeras.

Ante esta realidad, el profesorado, que se siente atraído por cambiar el sistema tradicional y hermético que predomina en los conservatorios, suelen iniciar a título individual proyectos en los que se generen las transformaciones que permitan al alumnado acceder a otras formas de ver la música. En estos proyectos, al final, siempre acaba involucrándose más profesorado. En este sentido I1 nos cuenta: “Hemos realizado el proyecto de Carmina Burana en el que hemos conseguido la participación de profesorado y alumnado (...) Este tipo de proyectos son los que hacen moverse a la gente.” Esto permite que se genere una interacción entre profesorado y alumnado, rompiendo esa distancia que es característica del sistema tradicional. Metodológicamente es interesante lo que nos relata I2:

“Tuve la oportunidad de trabajar durante seis años con compañeros de conservatorio que forman parte del equipo de profesores de esta metodología I.E.M. (...) He escuchado tocar a sus alumnos (...) No aprenden a tocar sólo el instrumento, sino que aprenden música a través de su instrumento.”

Un aspecto muy importante que influyen en la manera de afrontar la innovación es la preparación inicial que ha tenido el profesorado. Si el/la docente, además de haber estudiado música ha tenido otra formación académica de corte didáctico, comprende mejor los

planteamientos necesarios para promover una innovación metodológica, como expresa I3: “yo retomé muchas historias de cuando estudié magisterio para ir implementándolas en mi aula.”

Otras veces el propio profesorado tiene que indagar en su propia aula como resalta I4:

“Intento que hagan una música diferente o sea algo... lo que pasa es que no puedo partir desde la hoja en blanco porque veo que son incapaces de pensar a partir de la hoja en blanco, entonces les pongo un vídeo y les digo que empiecen a tocar lo que les sugiere aquello que están viendo, sin reglas, sin constricciones...por lo que estoy tratando de que se estimulen de otra manera y creo que si eso lo hicieran desde que empiezan en las clases de lenguaje musical tendrían un visión más amplia de la música de la que tienen.”

10. *Otras músicas (Rock, folk, pop, etc.)*

El profesorado de conservatorios no aborda los repertorios de otro tipo de música que no sea la clásica. El motivo lo visibiliza muy claramente I3:

“Falta de formación que la gran mayoría del profesorado de los conservatorios tenemos en la música pop, rock, etc. Yo recuerdo que cuando yo estudiaba se nos prohibía tocar este tipo de música, ya que era considerada una música menor.”

Como vemos el profesorado está condicionado por una educación tradicional que siempre ha cuestionado otros tipos de manifestaciones musicales que no sean las consideradas “cultas” y eso tiene como consecuencia que el profesorado, como nos relata I3 busque la seguridad en su repertorio conocido: “Prefiero trabajar en aquella música que me siento mejor preparada y que me gusta más. A partir de lo que me gusta intento aprender y mejorar mi espectro musical.”

La gran mayoría del profesorado no quiere esforzarse por comprender e incluir otros tipos de música. El enriquecimiento de estas otras culturas musicales ampliaría el espectro artístico del estudiantado. En este sentido I4 nos argumenta: “Es una música que se ha hecho

para consumirla, (pop, rock, etc.) para tres días, pero por qué no utilizarla como estímulo como otros estímulos que también se utilizan, yo creo que sí se podría hacer.”

Sin embargo la relación entre la música clásica y la popular abordada desde criterios de calidad, ya ha producido como se verá en otro apartado de este trabajo, experiencias enriquecedoras y transformadoras.

11. Género

El género es un tema que el profesorado no se plantea demasiado. La mayoría no identifica que haya sido víctima de ningún trato discriminatorio, aunque la experiencia personal que nos cuenta I2, que es una mujer, indica que existe esa desigualdad:

“En el primer año en el que trabajé, que fue en el conservatorio profesional de Granada, me encontré con el caso de un alumno, que además era tres años mayor que yo. La experiencia fue un poco desagradable porque, cuando vio que suspendió el curso, a pesar de que ya le había avisado, tuvo una reacción bastante violenta: me amenazó, me gritó, me levantó la mano, luego vino con su padre, que era inspector de educación, y me trataron como si fuera la peor cosa del mundo. El hecho de ser chica y joven influyó mucho.”

La historia es muy grave. Aunque consideremos que son hechos aislados, porque muchas víctimas no lo denuncian, no debemos obviar que esto se produce y que hay que solidarizarse con las víctimas de esta violencia de género, y combatirla

Como nos cuenta I2: “Ese tipo de cosas me han hecho madurar y replantearme cómo actuar ante este tipo de abusos.”

Podemos observar que es un tema del que apenas se habla y del que únicamente, en algunos casos, se es consciente cuando se sufre personalmente. El no saber identificar la

desigualdad, también es consecuencia del tipo de educación sexista en el que hemos sido educados y educadas.

En la actualidad existen líneas de investigación ligadas a la educación musical en los que se están visibilizando la desigualdad en la educación musical y en la música en diversos aspectos, como ya hemos destacado en el presente trabajo.

6. Conclusiones de la investigación

“El objetivo de la acción dialógica es siempre desvelar la verdad interaccionando con las otras personas y con el mundo. En su teoría de la acción dialógica, Freire distingue entre acciones dialógicas, es decir acciones que promueven el entendimiento, la creación cultural y la liberación, y acciones antidialógicas, esto son acciones que niegan la posibilidad de diálogo, distorsionan la comunicación y reproducen el poder”

(Aubert et al., 2008:125)

6.1 Interrogantes de partida

Recordemos que partíamos de dos interrogantes básicos:

1. Existe un predominio de artículos teóricos sobre aquellos que plasman acciones prácticas concretas en la realidad de las aulas. ¿Ello implica una determinada conceptualización de la enseñanza-aprendizaje de la música, anteponiendo los conocimientos teóricos a los saberes prácticos?
2. Es necesario un cambio en la formación inicial del profesorado, pero no se puede transformar lo que no se visibiliza, ¿qué concepciones tiene el profesorado acerca de su realidad educativa?

6.2 Conclusiones del análisis de los recursos bibliográficos de revistas sobre educación musical

Respecto a nuestra primera hipótesis: *Existe un predominio de publicaciones teóricas. ¿Este aspecto implica una determinada conceptualización de la enseñanza-aprendizaje de la música, anteponiendo los conocimientos teóricos a los saberes prácticos?*, los resultados de la investigación evidencian:

- Existe un mayor porcentaje de artículos teóricos, sobre todo en los niveles superiores y especializados de la enseñanza musical (conservatorios y universidad), que podemos relacionar con la carencia de experiencias prácticas en el aula, originada por la orientación excesivamente teórica y academicista de la formación del profesorado de música en el sistema educativo
- Respecto al tipo de revista, observamos que en las revistas especializadas en didáctica de la música el nivel de teorización de sus artículos (84%) es superior a los que se dan en las revistas de carácter general (69%). Las revistas especializadas deberían revisar su

líneas editoriales con el fin de publicar más experiencias prácticas y de innovación educativa, así como artículos de investigación

- En cuanto a los contenidos de los artículos hemos comprobado que la mayoría tiene una carga teórica y conceptual que basada en enfoques pedagógicos y didácticos marcados por las respectivas reformas educativas. Esto prueba la poca independencia del profesorado a la hora de plantear prácticas que no se atengan a lo estipulado por las directrices marcadas por las distintas administraciones educativas, obviando otras alternativas que han demostrado su utilidad y eficacia en la comunidad científica.
- Existen muy pocos artículos en los que se aborde las músicas de otras culturas y del entorno social del estudiantado. Esto demuestra el poco valor que se le da a este tipo de manifestaciones musicales y a la inclusión musical, importantes para conocer la realidad musical del estudiantado y abordar la interculturalidad.
- Respecto a las autorías de los artículos la participación del profesorado vinculado a la universidad con un 43,2%, es mayoritaria, seguida por el profesorado de enseñanzas artísticas con un 22,2% y, en tercer lugar el profesorado de enseñanza secundaria con un 14,5%. Estos porcentajes muestran que se produce un sesgo entre niveles educativos que impide el equilibrio necesario para que exista un flujo de conocimientos, entre el profesorado de los distintos niveles, implicando una monopolización de la construcción y difusión del conocimiento por parte del profesorado universitario mayoritariamente, restando voz a los protagonistas de la práctica educativa en los niveles básicos de las enseñanzas generales, voces que son necesarias para un conocimiento real de la situación educativa. Sin la participación de todas y todos los agentes involucrados en el proceso educativo es imposible avanzar hacia una transformación de la educación musical. Se constata la necesidad de

ampliar la participación de estas voces tan ausentes en la difusión del conocimiento generado desde la educación musical

Ante estos resultados se nos plantean dos interrogantes: *¿Qué aportan de nuevo las publicaciones?, ¿Qué conceptos y contenidos consideraran relevantes a partir de esta publicaciones los futuros y futuras docentes?*

Los datos evidencian la falta de preparación pedagógica y didáctica de un profesorado incapaz de “hacer música” en el aula y realizar una enseñanza práctica, basada en el necesario intercambio de experiencias entre el profesorado. Es necesario evidenciar la falta de reflexión y autorreflexión sobre la práctica docente, para poder comenzar a transformar la situación. Por tanto es necesario un cambio de actitud del profesorado.

6.3 Conclusiones del análisis de los resultados sobre las dimensiones exclusoras y transformadoras del discurso del profesorado.

Nuestra segunda hipótesis: *El profesorado de música realiza reflexiones sobre su práctica e intenta transformaciones, para superar su deficiencias de formación, que no aparecen reflejadas en las publicaciones científicas que deberían ayudar a la transformación de la Educación Musical. Esta situación refleja que en realidad no se lleve a cabo una verdadera transformación del sistema educativo musical.*

Del análisis de los resultados obtenidos se desprenden las siguientes conclusiones de la investigación:

1) Objetivo de la enseñanza musical

- Mayoritariamente aparece como objetivo la formación exclusivamente técnico musical, y se le concede poca importancia a la formación en valores que contribuyen a una mejora de la sociedad.

2) Profesorado

a) Formación Profesorado

- El profesorado coincide en señalar, que en la formación inicial, la parte didáctica y pedagógica es muy escasa por no decir nula.
- Se constata la formación excesivamente tradicional, teniendo poco en cuenta la vertiente pedagógica.
- A la parte didáctica y pedagógica no se le concede importancia. En la enseñanza de la música la forma de enseñar es, exclusivamente, a través de la transferencia de conocimientos. Los músicos-as entienden que no es necesario aplicar ningún sistema pedagógico en la enseñanza de la música, porque, consideran, que este tipo de enseñanza es diferente a cualquier otro tipo de disciplina y no requiere de bases teóricas didácticas y/o pedagógicas.

b) Acceso a la docencia

- Acceder a los puestos docentes en música es siempre una segunda opción, ya que la primera opción, y la que les da más prestigio, es el acceso a una orquesta o una banda profesional. Estar impartiendo clases en un conservatorio o escuela de música se considera en el ámbito musical, como un fracaso.
- El aspecto vocacional para acceder a la docencia, entre los músicos-as, es minoritario.
- La especialidad instrumental es un factor determinante para dedicarse a la docencia. En el caso de los-as pianistas tienen menos opciones para dedicarse a la parte interpretativa, consecuentemente la otra opción es impartir clases.
- El profesorado de los centros profesionales de música y de las universidades son en su mayoría profesionales que no han podido alcanzar un lugar como músico-a en alguna formación musical. Estas personas han optado a un puesto de enseñante

como última opción para poder ganarse la vida en ámbito ligado a su formación musical.

- En las pruebas de acceso a un puesto de docente en un conservatorio el aspecto didáctico está poco valorado.

c) Carrera y experiencia docente.

- Una parte importante del profesorado está acomodado en su puesto de trabajo, por lo que el estudiantado manifiesta que tienen una actitud pasiva en su práctica docente.
- El profesorado es poco sensible al cambio del enfoque metodológico en la enseñanza musical especializada, debido a su carencia de formación en educación musical, por lo que es más difícil que se pueda producir una transformación en la visión de la educación musical.
- Existe poca interacción entre el profesorado, que afirma que todavía existen prejuicios a la hora de intercambiar experiencias entre los/las compañeros-as. Sin embargo sí que son conscientes de la importancia que tiene, para la enseñanza musical, el compartir sus experiencias docentes con otros compañeros y compañeras.

d) Implicación en la docencia.

- Hay profesorado que cada curso está en un destino diferente. Esto hace que no se involucren en más de lo estrictamente necesario. La falta de estabilidad laboral, de un destino con continuidad en el tiempo, dificulta su trabajo.

e) Innovación Educativa.

- El profesorado, que siente la necesidad de cambiar el sistema tradicional de enseñanza musical, suele iniciar el cambio individualmente mediante proyectos en

los que se generan las transformaciones que permiten al estudiantado acceder a otras formas de concebir la música.

- La preparación inicial que ha tenido el profesorado es un aspecto determinante para afrontar la innovación educativa. Está más dispuesto a innovar el profesorado que ha tenido una mayor preparación pedagógica y didáctica.

3) *Participación del estudiantado.*

- La participación del estudiantado en su propio proceso educativo, es muy escasa.
- En la programación y participación en los contenidos que se van a trabajar durante el curso, el profesorado apenas cuenta con la opinión del estudiantado.
- Cuando al estudiantado se le da voz y participa en las decisiones de su propio aprendizaje su respuesta educativa y motivación mejora ostensiblemente.

4) *Perfil estudiantado de conservatorio.*

- El estudiantado inicia los estudios musicales influido por el contexto, hay evidenciar que un número importante del estudiantado pertenecen a algún tipo de agrupación musical.
- Su iniciación musical no fue una decisión propia, sino que fueron una serie de circunstancias las que les llevaron a estudiar música. Normalmente son los padres y madres o algún familiar, los/las que les invitan a que inicien los estudios de música.
- El profesorado de los conservatorios profesionales de música lamenta que los centros profesionales de música sean vistos, por parte del estudiantado, como centros donde el objetivo sea la obtención de un título y de la preparación para el acceso al grado superior. Los conservatorios son centros oficiales que, por el hecho de serlo, adquieren un perfil de burocratización de la enseñanza. El estudiantado acude a ellos con el sólo propósito de obtener el Título.

- El estudiantado puede disfrutar tocando en las actividades ligadas a las bandas de los pueblos y de las asociaciones culturales a las que pertenecen, por lo que no suelen involucrarse en las actividades extraescolares que organizan los conservatorios.
- El profesorado asegura que el estudiantado que acude a los conservatorios, escucha voluntariamente poca o ninguna música clásica, lo cual es una contradicción.
- El profesorado es consciente de que muy poco estudiantado terminará dedicándose profesionalmente a la música clásica, porque sus intereses no pasan por continuar en el grado superior.
- El estudiantado que accede a los estudios superiores de enseñanzas musicales, puede optar por realizar una especialización puramente instrumental, que les conducirá a acceder a un puesto en alguna agrupación musical o a realizar la especialización pedagógica. Los/las más preparados-as musicalmente suelen elegir la línea artística instrumental y los que no tienen suficiente calificación, para acceder a esta línea, optan por incorporarse a la opción pedagógica. Consecuentemente son los menos preparados musicalmente, en general, los/las que cursan la opción pedagógica.
- El profesorado manifiesta su preocupación por el estudiantado que acude a aprender música a un conservatorio, porque debe simultanear dos enseñanzas regladas muy exigentes lo que conlleva un esfuerzo que, a veces, no es del todo valorado ni tenido en cuenta a la hora de evaluar su rendimiento.

5) *Perfil estudiantado de maestro-a de música.*

- El estudiantado que se matricula en la universidad para cursar el grado de maestro-a y que luego quieren especializarse en impartir música en primaria e infantil viene poco o nada preparado en cuanto a conocimientos de lenguaje musical.
- En los estudios de magisterio, es insuficiente el tiempo que hay establecido para que el estudiantado adquiriera los conocimientos musicales imprescindibles para impartir clases de música, es decir, para formar al profesorado que posteriormente en su tarea profesional tendrá que impartir clase al estudiantado de primaria e infantil. Ello cuestiona la calidad de la formación recibida y de su impacto posterior.

6) *Opinión del Estudiantado respecto al profesorado.*

- El estudiantado expresa que el profesorado tiene que ser buen músico-a, pero al mismo tiempo, tiene que poseer conocimientos pedagógicos y didácticos; también manifiestan la necesidad de una mayor empatía con el estudiantado.
- El estudiantado valora mucho el compromiso y les gusta un profesorado comprometido y exigente a la hora de impartir las clases.
- Valoran al profesorado que se brinda a ayudarles y a transmitirles confianza en sí mismos-as y no, simplemente, que imparta clase de forma aséptica.
- Prefieren a un profesorado más reflexivo y sensible a sus necesidades, que les escuche e intente comprenderlos-as.
- Algunos profesores o profesoras dejan de cumplir lo que está programado y no cumplen, ni siquiera, con el currículum oficial. El estudiantado rechaza esta actitud.

7) *Músicas de otras culturas*

- Existe poca presencia de la música de otras culturas y subculturas en los repertorios que se abordan en clase.
- En los conservatorios ha predominado la enseñanza musical de la música culta, en detrimento de otros tipos de manifestaciones musicales. El estudiantado no se siente motivado por el estudio de otros tipos de música.
- El profesorado está condicionado por una educación tradicional, que siempre ha cuestionado otros tipos de manifestaciones musicales que no sean las consideradas “cultas”.
- La gran mayoría del profesorado no quiere esforzarse por comprender e incluir otros tipos de música.

8) *Medios de comunicación y música.*

- Existe una gran influencia de los medios de comunicación en relación a la música que escucha el estudiantado.
- El estudiantado tiene poco sentido crítico sobre lo que escucha en los medios de comunicación dejándose influir, de manera negativa, por el tipo de música que transmiten los media.

9) *Currículum*

- No existe coordinación entre algunas asignaturas que se dan en el grado medio (Enseñanzas Profesionales) y las que se cursan el grado superior (Enseñanzas Superiores)
- La descoordinación entre las distintas asignaturas se señala como uno de los grandes problemas que existe en el aprendizaje, porque el estudiantado de un mismo centro se encuentra con una falta de coordinación curricular entre las diversas asignaturas que cursa.

- El currículum de las enseñanzas musicales especializadas no responde a las necesidades reales que hoy demanda la profesión de músico o docente. Consecuentemente el currículum muestra una incoherencia en el diseño de una formación de calidad para el estudiantado.
- La metodología, según manifiesta el estudiantado, es tradicional y muy teórica.
- Las programaciones en los conservatorios no dejan mucho margen para que el profesorado pueda incluir nuevos conceptos educativos.
- La rigidez tradicional del sistema de enseñanza musical subsiste en parte del sistema actual.
- El estudiantado de las enseñanzas especializadas, opina que existen importantes carencias curriculares que no les permite adquirir los conocimientos necesarios para competir en el mundo laboral a nivel europeo. Se visibiliza aquí un problema importante en la formación inicial, ligado a las expectativas laborales.
- Los y las estudiantes quieren salir bien preparados para poder enfrentarse, con garantías, al reto de poder conseguir un puesto de trabajo que les permita vivir dignamente, y hacer música o enseñarla, con la mayor calidad y dignidad posible.

10) Plan de estudios en las enseñanzas especializadas

- El sistema educativo no garantiza una buena formación entre otras cosas porque, como apunta parte del profesorado, no existe una buena plantilla de profesorado en los centros superiores, con la calidad necesaria para un aprendizaje de máximos para el estudiantado que sale de nuestros centros profesionales.
- El perfil del estudiantado que está saliendo de los centros superiores de música no está en consonancia con la disponibilidad de la oferta laboral que existe actualmente en el estado.

- El profesorado reconoce que la preparación del estudiantado, en el estado español, no es la mejor para competir con el resto de aspirantes que llegan de otros países de nuestro entorno europeo.

11) Interacción Estudiantado y Profesorado.

- Falta una mayor interacción entre el profesorado y el estudiantado, que no siempre se da, ni aún en las mejores circunstancias.
- El profesorado suele establecer una clara distancia para conseguir autoridad ante el estudiantado. No se parte del respeto.

12) Aspectos diferenciales de la enseñanza musical dependiendo del nivel y centro educativo.

- El profesorado de enseñanzas especializadas, excluye las subculturas musicales de su estudiantado, defendiendo la música clásica como la única vía de instrucción musical.
- El profesorado de los conservatorios es consciente de que la enseñanza tiene tendencia a una formación puramente instrumental y muy especializada, descuidando aspectos educativos del estudiantado, como la transmisión de los valores sociales y humanos intrínsecos a la propia música, que pueden y deben favorecer la transformación del propio estudiantado y de la sociedad en la que vive.
- El profesorado que imparte enseñanza musical en la educación general tiene más en cuenta el aspecto cultural musical del estudiantado. Está más abierto a introducir la música de otras culturas, aunque de manera profesional y no como una actividad exótica o puntual de una clase.
- En los centros integrados de enseñanza musical el profesorado está más organizado a nivel metodológico y didáctico.

13) *Género e igualdad.*

- El profesorado reconoce que existe discriminación por razón de sexo en el entorno educativo musical.
- El género es un tema que el profesorado no se plantea demasiado. La mayoría no identifica que haya sido víctima de ningún trato discriminatorio. La falta de formación conceptual impide la percepción.
- El profesorado considera fundamental implementar acciones en el aula para contrarrestar la desigualdad entre las mujeres y los hombres.

14) *Solidaridad y Educación Musical.*

- Tanto el profesorado como el estudiantado son sensibles a la participación, en todo tipo de actividad musical, tanto en las agrupaciones musicales como en proyectos solidarios y educativos, porque consideran que son necesarias para el desarrollo personal y cultural de las personas, consiguiendo fomentar la solidaridad y el acercamiento entre los diferentes pueblos a través de la música.

15) *Conflictos entre el profesorado y el estudiantado*

- El estudiantado cuenta que está indefenso ante la arbitrariedad de algún profesor-a y que, si quieren que les aprueben, tiene que pasar por lo que el profesor-a les exige. Ni siquiera las asociaciones de estudiantes son capaces de defender los derechos del estudiantado frente al profesorado.

16) *Orientación y tutoría*

- El profesorado en general no se implica en la orientación profesional y la tutoría. El estudiantado manifiesta no tener ninguna información sobre la salida profesional existente en el campo de la música.
- El profesorado opina que la orientación profesional en los centros educativos musicales, no está bien organizada ni articulada.

- Los centros no son sensibles a la necesidad de la organización de un plan de orientación profesional en el que el estudiantado y sus familias, pudieran informarse y conocer cuáles son las posibles salidas profesionales a las que pueden optar en el futuro, ni tampoco de las demandas reales que ofrece el mercado laboral.

6.4 Posibilidades de transformación a partir de la situación investigada

De acuerdo con las conclusiones de la investigación, se enumeran a continuación las propuestas para la transformación de la situación investigada.

1. Objetivo de la enseñanza musical.

- No sólo se debe pretender una formación exclusivamente técnico musical, sino que se debe formar en valores que contribuyan a una mejora social, a una sociedad más plural y a una formación más humanística y ética.
- Se debe posibilitar que la educación musical favorezca que las personas creen, interpreten y compartan su propia música y la de otras personas.
- Se debe desarrollar un lenguaje musical que incluya los sentimientos, y vivencias del estudiantado.
- No hay que tocar por tocar. Tocamos para aprender, disfrutar y crear, porque la música tiene sentido en nuestra vida. Nosotros y nosotras creamos ese sentido.
- Se debe evitar que la música sea un simple producto de consumo.

2. Profesorado.

a) Formación Profesorado

- Mejorar la formación del profesorado, tratando de que sea más crítica y basada en la investigación educativa compartida y validada por la comunidad científica internacional.

- El profesorado de música en la enseñanza general debería tener como mínimo una formación musical reglada de grado medio (enseñanzas profesionales de música) para disponer de los conocimientos musicales necesarios para desarrollar su trabajo.
- El profesorado de los conservatorios, que en un gran porcentaje carecen de formación didáctica, deberían formarse y/o reciclarse en cursos que le capaciten para transformar este nivel de formación y no reproducir la situación detectada. La educación permanente es una necesidad.

b) Acceso a la docencia.

- Debería valorarse más el aspecto pedagógico y didáctico en las pruebas de acceso a un puesto de docente en las enseñanzas profesionales de música (Conservatorios).

c) Carrera y experiencia docente.

- No solamente es necesaria la vocación, además se necesita que el profesorado esté motivado y no caiga en la monotonía y la rutina.
- Debe realizarse un trabajo de sensibilización en el profesorado para que el enfoque metodológico de la enseñanza musical especializada cambie, aplicando los últimos métodos que existen en la enseñanza de su materia, que han demostrado que mejoran los resultados del estudiantado, y que consecuentemente, se produzca una transformación en la conceptualización teórica y en la práctica de la educación musical.
- Es necesario trabajar para que la valoración social del trabajo que el profesorado realiza, consiga que el profesorado sienta una satisfacción personal en el acto de enseñar y aprender, que sirva de estímulo para poder desarrollar una buena labor educativa.

- Es necesario implementar y favorecer la interacción entre el profesorado, eliminando prejuicios y barreras a la hora de intercambiar experiencias con los/las compañeras.
- Es necesario promover la innovación educativa en el profesorado, a través de la investigación, para avanzar en la mejora del sistema educativo.

d) Implicación en la docencia.

- Conseguir una mejora de la conciliación entre el trabajo y la familia, como punto fundamental para que el profesorado pueda tener una mayor implicación en su tarea docente.
- Alcanzar una mayor estabilidad laboral del profesorado para conseguir una mayor implicación del mismo en los proyectos educativos de los centros.

3. Participación del estudiantado.

- Hay que contar con la voz del estudiantado y facilitarles su participación a la hora de programar y decidir los contenidos que se van a trabajar durante el curso.

4. Músicas de otras culturas.

- Es necesario aumentar la presencia de la música de otras culturas y subculturas en los repertorios que se abordan en clase, tanto en la enseñanza general como en la enseñanza especializada.
- Debe fomentarse la realización actividades que favorezcan el conocimiento, entre el estudiantado de otros tipos de música.
- La relación entre la música clásica y la popular debe abordarse desde criterios de calidad, puesto que ya se ha demostrado que produce experiencias enriquecedoras y transformadoras. El enriquecimiento que supone el conocer la música de otras culturas ampliaría el espectro artístico del estudiantado.

5. *Medios de comunicación y música.*

- Hay que educar al estudiantado para que adquiriera un sentido crítico sobre lo que escucha en los medios de comunicación y evitar que influyan de manera negativa en su apreciación y producción musical.

6. *Currículum.*

- La enseñanza musical debe estar conectada con las otras disciplinas del currículum con el propósito de mejorar el aprendizaje global del estudiantado.
- Es necesaria una mayor coordinación entre algunas asignaturas que se dan en el grado medio (Enseñanzas Profesionales) y el grado superior (Enseñanzas Superiores)
- Es necesario un nuevo diseño curricular de las enseñanzas musicales especializadas, para que sea coherente con las necesidades reales demandadas en la actualidad en la profesión de músico-a o docente y por tanto para garantizar una formación de calidad al estudiantado.
- Es necesario hacer más abiertas las programaciones en los conservatorios por parte del profesorado, para que se pueda incluir nuevos conceptos educativos, aplicando nuevos planteamientos y metodologías con el fin de transformar los sistemas educativos actuales, teniendo en cuenta la realidad del estudiantado.
- Debemos conseguir que la educación musical en los conservatorios abarque aspectos educativos más globales. Es necesario que en el currículum de la educación musical haya una serie de asignaturas de didáctica musical, que garanticen una formación pedagógica más sólida al terminar los estudios musicales superiores. Esta formación inicial mejoraría la actual carencia de formación pedagógica que existe en el profesorado de música.

7. *Plan de estudios en las enseñanzas especializadas.*

- Habría que procurar una buena plantilla de profesorado en los centros superiores con la calidad necesaria, en su formación y currículum, para poder elevar el nivel del estudiantado que sale de nuestros centros profesionales.
- La sociedad ha evolucionado y, al igual que en otras profesiones, la música también ha sido sensible a estos cambios, produciéndose una serie de nuevos perfiles de profesionales, que requieren de conocimientos musicales combinados con otras disciplinas, que los hacen imprescindibles para poder hacer frente al desafío que los nuevos trabajos requieren.
- Las administraciones educativas deberían poder corregir la planificación de los estudios musicales, escuchando las voces del estudiantado que denuncia la falta de un buen diseño, que actualmente no contempla la formación en todas las opciones laborales.
- El sistema educativo debe facilitar al estudiantado el simultanear las enseñanzas musicales profesionales y las enseñanzas generales. Hay que visibilizar el esfuerzo que conlleva el realizar este tipo de estudios y que, a veces, no es valorado ni tenido en cuenta a la hora de evaluar su rendimiento.

8. *Interacción Estudiantado y Profesorado.*

- El profesorado debe ser respetuoso y valorar el trabajo que realiza su estudiantado para que se sientan motivado y pueda creer en aquello que hace. La relación entre el profesorado y el estudiantado debe evolucionar hacia una relación sujeto-sujeto y no sujeto-objeto.
- Es fundamental la interacción con el estudiantado desde un plano de horizontalidad, que se plasme, por ejemplo, en la participación de los profesores y profesoras en las actuaciones musicales junto con su estudiantado.

- El estudiantado debe de ir adquiriendo autonomía en su formación, hay que dejarles que reflexionen y sean autocríticos-as con su aprendizaje; el profesorado debe ayudar a que esto ocurra.
- El profesorado debe estar comprometido y ser exigente a la hora de impartir las clases.

9. Aspectos diferenciales de la enseñanza musical dependiendo del nivel y centro educativo.

- El profesorado que imparte enseñanza musical en la educación general tiene más en cuenta el aspecto cultural musical del estudiantado e introduce la música de otras culturas, no como una actividad exótica o puntual de una clase, sino de manera inclusiva.

10. Género e igualdad.

- El profesorado considera fundamental implementar acciones en el aula para contrarrestar la desigualdad entre las mujeres y los hombres.
- Se debería incluir la formación en género en el currículum de educación musical con el fin de alcanzar la igualdad, atendiendo al articulado legal.

11. Solidaridad y Educación Musical.

- Es importante programar actividades orientadas a difundir y colaborar en proyectos solidarios a través de la música.

12. Orientación y tutoría.

- El profesorado debería implicarse más en la orientación profesional y en la tutorización del estudiantado.
- Debería realizarse un plan de orientación profesional y de tutorización en el que participasen tanto el profesorado como el estudiantado y las familias,

donde se tuviera en cuenta las futuras salidas profesionales del estudiantado y las demandas laborales reales que ofrece el mercado.

**7. Transformaciones, resultado del proceso investigador de la tesis
doctoral en mi realidad educativa.**

“Desde la perspectiva comunicativa crítica, la investigación es motor de cambio, porque el desarrollo intersubjetivo de conocimiento transforma la realidad que conocen las personas que participan dentro de la propia investigación.”

(Jesús Gómez, 2004:423)

Cuando inicié la investigación sobre didáctica de la música desconocía la realidad sobre la educación musical de mi entorno.

A través de la realización de mi trabajo de investigación, del DEA y de la tesis pude ir descubriendo aspectos que han hecho que me replantee mi práctica educativa, porque iba siendo consciente de las carencias formativas que tenía, fruto de una insuficiente formación pedagógica en mis estudios musicales iniciales. Empecé a ser consciente de que mi enseñanza se basaba en un enfoque tradicional, dogmático y decimonónico.

Puedo afirmar, que gracias a conocer la opción educativa crítica, accedí a una serie de conocimientos educativos que hicieron que entendiese que era posible otra manera de enseñar y de aprender.

Contribuyeron a ello la experiencia que obtuve en la participación en distintos proyectos, seminarios, congresos y cursos sobre teoría crítica, así como al hecho de conocer a personas que me ayudaron a iniciar el camino de mi transformación.

Estas son algunas de estas experiencias de vida personal y profesional.

7.1 Tertulias Musicales Dialógicas (TMD) en el Conservatorio Profesional de Música “Mestre Tàrrega” de Castelló de la Plana.

La realización de las Tertulias Musicales Dialógicas (TMD) es uno de las experiencias que más han contribuido a transformar mi visión sobre el sentido de la música y de la educación musical.

El objetivo de la realización de las tertulias, no era otro que el de compartir las vivencias que el grupo de personas que formamos la tertulia (familiares del estudiantado, personas de todas las condiciones, profesorado, etc.) teníamos a través de la escucha de obras musicales clásicas (Laborda, 2014). Esta acción educativa demuestra que es posible romper esa imagen elitista que, tanto los conservatorios como los centros de formación musical

profesional, como la propia música clásica, generan en el imaginario colectivo. Otra razón era conseguir avanzar educativamente hacia una posición más dialógica e interactiva, dando la oportunidad de crear espacios para compartir experiencias que estaban dando buenos resultados en otros ámbitos educativos donde ya se estaban realizando, aceptadas por la comunidad científica internacional como es el caso de las Tertulias Literarias Dialógicas (TLD).

Mi paso previo como tertuliano durante dos años en la TLD del grupo San Agustín, me ayudó a entender y vivenciar la importancia de las interacciones dialógicas entre iguales y la diversidad como elemento de enriquecimiento. Como nos cuentan Aguilar, Pallarés y Traver (2006):

Nuestra tertulia agrupa a personas que pertenecen a diferentes colectivos ciudadanos (...) Su peculiaridad reside en integrar a personas con niveles lectores muy diferentes (...) Los resultados de esta actividad son contundentes. La tertulia literaria, a través de su metodología, logra que personas que hasta ese momento nunca habían leído un libro (o neolectoras) lleguen a disfrutar de las obras de la literatura clásica universal. El diálogo igualitario, las ayudas mutuas y la comprensión conjunta que se generan entre las personas tertulianas leyendo entre las líneas del libro aumentan las posibilidades que éstas tienen de transformar su propia realidad a partir de un acto lector. (p. 72)

En esta misma línea Aguilar, Traver y Martí (2008:883) consideran que: “Es importante destacar que en la tertulia literaria dialógica leer se convierte en un acto comunitario, en una lectura compartida. Las tertulias siempre implican diálogo, igualdad desde la diversidad, igualdad enriquecedora.”

Parte de lo que allí se vivió, puede encontrarse en el blog: [tertuliasanagustin](#).

Pero lo que quiero destacar y lo que considero importante en este tipo de acciones es la metodología que se sigue en la realización de la misma. La metodología que se utiliza se inspira en las TLD desde el aprendizaje dialógico (Flecha, 1997) subrayando el enriquecimiento de las interacciones entre las personas participantes desde la creación intersubjetiva de sentido de la obra musical (Aubert, Flecha, García, Flecha, Racionero, 2008).

Esto supuso para mí poder experimentar a través de la música una nueva manera de acercarme al hecho musical, ya que hasta la fecha mi percepción sobre la música se limitaba a la cuestión técnica y estilística de la misma, pero sin reparar en el aspecto más humano de la misma, que es el compartir las vivencias y sentimientos que uno tiene al escuchar las distintas obras y piezas musicales. El poder compartir esas experiencias hace que la música adquiera otra dimensión que hasta ahora desconocía.

Mi experiencia previa en la “alta cultura musical” como director de orquesta, como solista instrumental de orquesta sinfónica, me llevo a elegir la docencia. Fue un camino inverso al que sigue la mayoría de docentes en educación musical. Mi experiencia inicial en bandas, donde las personas mayores enseñaban desde el respeto, la cordialidad y la cercanía a las y los más pequeños, era algo que siempre había echado de menos, y que había dejado una huella importante en mí.

Es evidente que cualquier situación educativa puede servir como vehículo para conseguir una transformación (Aubert, Duque, Fisas, Valls, 2004:124). Para mí ha supuesto una transformación en mi vida.

Es maravilloso ver como gente de diferentes ámbitos profesionales, personales y sociales, con formación académica o sin ella, son capaces de enseñarte aspectos sobre la música que nunca hubiera podido imaginar. Escuchar a las personas como a través de la

música te cuentan sus vivencias personales y como relatan aspectos sociales y humanos de los compositores, hacen que la música tenga sentido.

El formar parte de las TMD ha supuesto, para mí, entrar en un espacio de amistad y solidaridad, produciéndose un aprendizaje mutuo donde se reconoce la igualdad y el respeto entre todas las personas que participamos, donde el individualismo y otras formas insolidarias no tienen cabida. “Todas las personas tienen las mismas capacidades para participar en un diálogo igualitario, aunque cada una pueda demostrarlo en ambientes distintos” (Flecha, 1997:20).

No quiero finalizar esta narración sin reproducir las palabras que uno de los tertulianos nos dijo y que supuso para mí un lección magistral de humildad y que me hizo ver la gran suerte que tengo de haber y seguir participando de este tipo de actividad.

“Para finalizar quiero agradecer a Mozart por esta maravillosa obra [Requiem] y a vosotros[as] por haberme ayudado a dar el salto.” (F. G.)

7.2 Grupo de investigación de la Universitat Jaume I de Castelló “Didáctica de la Llengua i la Literatura i Pedagogía Crítica”

“Sin embargo, la reflexión es una cualidad esencial de la buena práctica educativa, pues es un instrumento necesario para el análisis y mejora de la misma, una herramienta imprescindible en la formación y el perfeccionamiento del profesorado; un procedimiento excepcionalmente valioso para poner en claro, hacer públicos y someter a discusión los fines y motivaciones educativas; un auxiliar que viene a rescatar a la enseñanza de la rutina y de la improvisación, de la falsa creencia en el valor universal para cualquier situación práctica, del principio de sometimiento pasivo a las normas de la burocracia o de la técnica deshumanizada.”

(Torrego, 1999:49)

7.2.1 Compartir en las aulas de formación de formadores-as: Proyectos USE

Otro de los ámbitos en los que he tenido la suerte de poder participar y conseguir adquirir un aprendizaje muy valioso para mi carrera profesional y personal, ha sido la participación como ponente y como miembro del grupo de investigación y proyectos de innovación educativa USE (Unitat de Suport Educatiu) de la Universitat Jaume I de Castelló de la Plana, ligados a las acciones del grupo de investigación “Didáctica de la Llengua i la Literatura i Pedagogia crítica” del que formo parte como colaborador investigador, como consta en la OCIT (Oficina de Cooperació en Investigació i Desenvolupament Tecnològic), de la universidad, que promueve y gestiona las actividades de investigación y de innovación tecnológica en la UJI.

El poder compartir las experiencias educativas musicales que iba teniendo, dentro del nuevo paradigma educativo, la Teoría Crítica Educativa, en el que me encuentro inmerso, hace que todo empiece a tener sentido. Todo el trabajo que realizas lo llevas a las aulas y lo compartes con el estudiantado, que a su vez, a través de las interacciones que se crean en el aula, transmiten sus conocimientos y reflexiones, haciendo que te replantees muchas de las cosas que, en un principio, creías acertadas, aunque luego te das cuenta de que son mejorables. Gracias a ellos y ellas consigues que se produzca una transformación en tu propia forma de enseñar y aprender, como diría Freire de leer el mundo, de leer la realidad.

Es una experiencia que te hace sentir vivo, ves que tu esfuerzo merece la pena y que hace, de este tipo de actividad, una herramienta fundamental para la transformación educativa y personal de todas las personas participantes. Llevo participando cinco cursos académicos, y contrastar los intereses, dudas, interrogantes del estudiantado del conservatorio con el de formación inicial de Maestro-a me ha enriquecido profundamente. Tengo que destacar que en los últimos años, las sesiones de formación conjuntas en las que he participado con las y los nuevos investigadores en formación del grupo “Didáctica de la Llengua i la Literatura i

Pedagogia crítica” de investigación del Departament d’Educació de la Universitat Jaume I de Castelló, me han enriquecido como investigador.

7.2.2 Compartir en formación en innovación educativa: GIE “Educació Crítica i Gènere”.

Formar parte de un Grupo de Innovación Educativa (GIE) es una experiencia que me ha hecho ver la importancia de compartir tus experiencias educativas con otras y otros compañeros de distintas disciplinas (estudiantado, profesionales ligadas al género, profesorado, en nuestro caso un total de 18 personas), unidos desde las ganas de aprender todos y todas de los demás. El GIE “Educació Crítica i Gènere” también está ligado al grupo de investigación “Didáctica de la Llengua i la Literatura i Pedagogia crítica”.

Mi paso por este grupo, durante dos cursos académicos (2013-2015) ha hecho que pudiera conocer, de primera mano, los distintos enfoques educativos desde el paradigma crítico y dialógico, y, como ya he dicho anteriormente, los distintos puntos de vista de las personas que han venido a compartir sus conocimientos y experiencias educativas, además todas ellas de reconocido prestigio internacional en su campo profesional. Pero, además, lo que quiero destacar es su gran talla como seres humanos.

Todas las y los integrantes del grupo de innovación educativa y las personas que han venido a formarnos me han enseñado el valor de la honradez y la humildad, así como el compromiso educativo y ético que, como profesorado, debemos tener para con nuestro estudiantado y con la sociedad. Sin unos principios éticos sólidos y comprometidos con la transformación social, la educación no tiene sentido.

7.2.3 Participación en foros científicos.

La asistencia a los congresos internacionales de CIMIE y AUFOP, ligados a la opción crítica educativa, ha sido otro de los aspectos que han hecho que pudiera conocer la realidad

educativa musical y las líneas de investigación que se están desarrollando tanto en nuestro estado como internacionalmente.

Poder ir a estos eventos y mostrar tu trabajo (en ambos presenté comunicaciones, tres en los congresos de CIMIE y uno en el de AUFOP), así como escuchar y ver los trabajos que realizan los distintos compañeros y compañeras, me ha abierto la mente y me ha ayudado a ser consciente del valor de mi trabajo. Aprender del trabajo de las/los demás, también me ha permitido conocer a muchas personas y entablar en algunos casos una amistad personal, que contribuye y me ayuda en mi transformación personal y educativa.

7.2.4 Encuentro

El encuentro que me ha marcado y ha sido clave para mi crecimiento educativo y sobre todo para mi transformación personal, ha sido el encuentro de Valsáin, cuyo lema era “El deseo de la renovación pedagógica y la construcción de lo público en la Universidad” que tiene su origen en el Congreso de la AUFOP (Asociación Universitaria de Formación del Profesorado), que tuvo lugar en Valladolid del 22 al 24 de noviembre de 2012.

Su objetivo consistía en promover un espacio de diálogo entre profesoras y profesores de las áreas de Educación de la universidad española que trabajan en la opción crítica, para intercambiar de manera colaborativa lo que cada uno realizaba en sus clases, el sentido que damos a este trabajo, los recursos y estrategias que utilizamos, los contenidos que nos preocupan, las cuestiones que afectan a nuestra docencia. A ello se añadía una cuestión transversal: la construcción de lo público en la Universidad, pues las preocupaciones e intereses sobre la calidad de la vida cotidiana en el aula tiene también un proyecto político vinculado a la construcción de lo público.

En el encuentro de Valsáin aprendí lo importante que es trabajar por la renovación pedagógica en los centros públicos y la importancia de la formación constante y del debate

dialógico. Necesitamos estar en constante renovación, así como comprender y sentirnos comprendidos, en nuestro día a día, por aquellos-as que formamos la comunidad educativa con el fin de conseguir transformar la sociedad y, a la vez transformarnos. Esto sólo es posible si la educación está al alcance de todas las personas, por lo que es importante que exista una educación pública de calidad para todos y todas. Nuestro deber es trabajar para que esto sea posible y crear redes que nos lo permitan.

7.3 Compartir en otros espacios de formación y sensibilización

Otra de las cosas que han sido determinantes para mi formación y transformación, tanto educativa como personal, ha sido la participación en una serie de foros educativos en los que los conocimientos adquiridos iban consolidándose.

7.3.1 Cursos de estiu de la Fundació Isonomia.

Participé como asistente en los cursos “La reforma educativa: ¿que hi ha del gènere en el model de competències?” y en 2010, “Crisi, gènere i educació”, que suponen 60 horas de formación. En el segundo de ellos impartí la ponencia “El món que escoltem”, ligado a la problemática derivada del género en la educación musical. Esto me hizo empezar a conocer la problemática de la desigualdad por razón de género.

Gracias a mi participación en estos cursos pude descubrir la desigualdad social ligada al género y, en ocasiones, sus resultados más perversos como la violencia de género. Las discriminaciones que sufre las mujeres, por la simple razón de serlo, y como la mayoría de la sociedad no reacciona ante toda esta desigualdad y violencia por falta, en muchas ocasiones, de sensibilización, para poder ser conscientes de lo que ocurre, y de formación para abordarlas en profundidad.

Las diferentes personas que realizaron sus ponencias y charlas fueron las que me hicieron ver las injusticias que sufren las mujeres en una sociedad mayoritariamente patriarcal como la nuestra.

Gracias a estos cursos pude tomar conciencia del problema y empezar mi transformación a favor de la igualdad de género, con el propósito de visibilizar este problema en el mundo de la música y de la educación musical.

7.3.2 Seminarios de formación.

En el Seminario “El poder de educar y educarnos en los procesos de formación de personas adultas”, cuyos ponentes eran Peter McLaren e Ignacio Rivas, fue una experiencia muy enriquecedora e importante. En mi participación en el “diálogo de diálogos” con Nacho Rivas, Peter McLaren y con enseñantes de todos los niveles del sistema educativo durante tres días, tuve la oportunidad desde la horizontalidad, de debatir y dialogar en profundidad, relacionando la música con aquello que se iba construyendo desde el diálogo. Estos días intensos ha quedado plasmados en el libro “El poder de educar y de educarnos. Transformar la práctica docente desde una perspectiva crítica” (McLaren et al., 2010) que se editó a propósito del Seminario.

Como señala McLaren (2010:15):

Estoy interesado en el cambio educativo y creo que este cambio importa. Pero las preocupaciones también cambian. Lo que ha cambiado tanto y lo que hace que la educación me preocupe tanto, es que la educación pública, que ciertamente no cuenta con un séquito de aduladores, ha sido casi destruida por las fuerzas capitalistas de la privatización y la mercantilización.

7.4 Experiencias de transformación social unidas a la música en mi ámbito laboral, desarrolladas en el Conservatorio Profesional “Mestre Tàrrega” de Castelló.

Conforme iba tomando conciencia de lo importante que era compartir todo el conocimiento, a través de mi aprendizaje y experiencias desde el paradigma educativo crítico, sentía la necesidad de promover actividades encaminadas a ayudar a mi estudiantado a que conociesen la importancia de trabajar colectivamente, fomentando interacciones dialógicas con compañeros-as.

Para ello propuse la realización de la opereta “*Lala Purumpuncheta*”, en la que todo el proyecto fue desarrollado exclusivamente por el estudiantado y profesorado de manera conjunta. Además se implicaron en el proyecto otros centros educativos de Castelló: La Escuela de Artes y Oficios y Superior de Diseño de Castelló, El Instituto de Formación Profesional “Fina Izquierdo” de Castelló y la Escuela de Danza “Vivaldi”. Aunque nos supuso mucho esfuerzo a todo el mundo, al final conseguimos que todo el trabajo realizado supusiera el mejor de los aprendizajes que pudiéramos tener. En este proyecto pudimos apreciar la importancia que tenía crear nuestra propia música, ser los y las protagonistas de nuestra propio aprendizaje, compartir nuestros saberes. Esta experiencia me supuso una verdadera transformación como profesor y como músico. Aprendí el valor de la amistad, de la solidaridad y del esfuerzo colectivo. El estudiantado me demostró la gran capacidad de trabajo y esfuerzo que está dispuesto a realizar cuando es el protagonista de su propio aprendizaje. Además se compartió el trabajo con la sociedad castellonense a través de la representación de la Opereta en el Teatro Principal de Castelló y con la realización de dos conciertos didácticos en el Auditorio de Castelló, ofrecido a más de 3000 escolares de la provincia.

Otra de las actividades que se realizaron y que tuvo mucha importancia para el estudiantado, fue la posibilidad de realizar un concierto conjuntamente con “*Metal Cambra*” un conocido grupo de heavy metal, en el Auditorio de Castelló. Esta acción suponía realizar un tipo de música que el estudiantado no estaba acostumbrado a desarrollar. La experiencia tenía como objeto poder experimentar la interpretación de una música que no forma parte del currículum de un conservatorio profesional.

Es necesario destacar que en el conservatorio el estudiantado se limita a interpretar un repertorio exclusivamente de música clásica. La experiencia, intercultural musicalmente y, por tanto, inclusiva, fue magnífica tanto para el estudiantado como para el profesorado que participamos. Me demostró lo importante que es realizar e interpretar diferentes estilos musicales, y que hacerlo te aporta una visión más global del hecho musical. El estudiantado expresó su fascinación por poder realizar este tipo de música. Tanto para el estudiantado como para mi fue un verdadero descubrimiento que nos transformó musicalmente.

A raíz de este tipo de experiencias mi planteamiento educativo musical ya no ha sido el mismo. Estas experiencias me han reafirmado en que la música hay que vivirla, y que, para ello, se necesita que tanto el profesorado como el estudiantado creen sus propios currículos musicales. Es necesario que la creatividad sea el eje principal en la enseñanza musical. Debemos ser protagonistas de nuestro propio aprendizaje musical si queremos apreciar el valor real de la música y porque puede transformarnos como seres humanos y, además, a través de ella podemos también colaborar en la transformación de la sociedad.

8. Relato de vida tras finalizar la tesis.

“Caminante son tus huellas el camino y nada más. Caminante no hay camino se hace camino al andar”

(Antonio Machado, 1912)

El trabajo realizado para acabar la tesis y el largo recorrido desde que empecé el trabajo de investigación en el año 2005, que fue el germen de la tesis doctoral, ha supuesto mucho esfuerzo, que en algunas ocasiones lleva aparejado el cansancio físico. Pero ese cansancio va unido, siempre, a la satisfacción por todo lo vivido y todo lo aprendido en ese camino. Como nos recuerda Lluís Llach (1974) en su canción '*Que tinguem sort*': "I així pren, i així pren/ Tot el fruit que et pugui donar/ El camí que poc a poc escrius/ Per demà./ Que demà, que demà/ Mancarà el fruit de cada pas/ Per això malgrat la boira cal/ Caminar."

Han sido muchas las experiencias que he vivido, unas mejores y otras peores, pero tanto unas como las otras me han hecho aprender. Todas ellas me han permitido madurar, tanto en el aspecto profesional como humano.

En el aspecto educativo musical, cuando empecé la tesis mis ideas respecto a la enseñanza musical, estaban basadas en un sistema educativo tradicional. De este hecho empecé a ser consciente gracias a los cursos de doctorado y al trabajo de investigación que realicé previo a la tesis, que me habían introducido en la Teoría Crítica Educativa. Entonces pude ver que había otra manera de enseñar y de aprender, y que no estaba dispuesto a abandonar esta alternativa. La persona clave en esta transformación fue Consol, mi directora de tesis y amiga. Como digo, ella fue la que me despertó de mi largo letargo ideológico educativo. Siempre ha estado a mi lado en lo bueno y en lo malo. Ha sido mi faro.

A partir de este momento se inicia una larga travesía en la que no han faltado momentos de desesperación y frustración. Aunque parezca que estos momentos resulten incómodos, por mi experiencia puedo decir que son los que realmente te hacen crecer, conocer a las personas que te rodean y mejorar como ser humano. Íbamos creando grupo desde la igualdad y el respeto mutuo

Pero no todo han sido situaciones desesperantes, en realidad han sido muy pocas a lo largo de diez años. Por el contrario han sido muchos los momentos de alegría y satisfacción

ya que tras el esfuerzo vienen los resultados. Ver como a través de conocer a personas magníficas, aprendes cosas sobre la vida que de otra manera a lo mejor no se hubieran producido.

Soy consciente de mis limitaciones, en todos los sentidos, pero he de decir que el aprendizaje que he adquirido en todos estos años ha sido muy grande. Ver como día a día vas adquiriendo nuevos conocimientos que, a su vez, te plantean nuevos retos, es fascinante. Empezar a conocer a gente que te enseña cómo hacer y ver las cosas es digno de agradecer; que no sólo te enseñan, sino que sientes su amistad en todo momento, hace que creas que es posible transformar la sociedad en la que vives.

El realizar esta tesis me ha abierto la mente, tanto a nivel profesional como humano. Cuando compartes tus experiencias, tus miedos y recelos, éstos se convierten en una preciosa herramienta de transformación, ya que con las personas que compartes estas vivencias te enseñan que puedes superarlas, ayudándote a levantarte cuando caes y a continuar el camino.

Ha habido sobre todo una transformación en mí como músico, como educador musical, que se ha ido proyectando en un cambio de mi práctica profesional y también como investigador. Para ser músico no te enseñan a profundizar en la lecturas, a contrastar lecturas, a debatir sobre los textos, tampoco a dialogar desde la igualdad con profesorado de los otros niveles educativos. Ni a citar, ni a redactar textos científicos, ni a utilizar base de datos... ni a muchas cosas que sí se aprenden cursando otras carreras académicas. Mi bagaje para indagar, informarme, aprender y compartir al tener que abordar todos estos nuevos aspectos me ha ayudado a mi crecimiento profesional, a ser consciente de mis carencias, a compartirlas con mis iguales, y a solucionarlas desde el rigor científico, desde el cuestionamiento, desde la problematización de todo lo que he ido viviendo y compartiendo. He aprendido a ser un investigador y ese camino continúa abierto, intentando siempre la coherencia entre la teoría y la práctica, desde el compromiso.

El camino ha sido largo pero, ahora que parece que toca su fin, siento que es una etapa más en mí vida, y que ahora empieza otra que deseo que sea tan fascinante como la que acaba.

En estos momentos, en los que estoy escribiendo este relato, me saltan las lágrimas, unas lágrimas de felicidad de poder llegar a la meta tan ansiada. Pero en estas lágrimas existe gratitud hacia las personas que han hecho posible que pudiera llegar hasta aquí. Para mí, esta tesis, ha sido mi utopía hecha realidad.

Pero lo que sí sé, es que no voy a parar de caminar, ya que si algo he aprendido es que como Antonio Machado escribe en 'Campos de Castilla': "Caminante no hay camino se hace camino al andar".

9. Recursos bibliográficos y en web²

Abrahams, F (2008). “Musicando Paulo Freire: Una pedagogía crítica para la educación musical” En McLaren, P.-Kincheloe, J.L. (eds.). *Pedagogía Crítica* (pp. 305-322). Barcelona Graó.

Abreu, J. A. (2008). FUNDACIÓN PRINCIPE DE ASTURIAS. “Declaración de José Antonio Abreu, director y fundador del sistema nacional de orquestas juveniles e infantiles de Venezuela, tras la concesión del premio Príncipe de Asturias de las Artes”.
URL: <http://www.fpa.es/es/premios-princesa-de-asturias/premiados/2008-sistema-nacional-de-orquestas-juveniles-e-infantiles-de-venezuela.html?texto=declaracion&especifica=0> (Recuperado el 24-03-2009)

Adorno, T (2009). *Disonancias. Introducción a la sociología de la música*. Madrid: Akal

Aguilar, C. (2009a). “Carta de presentación del curso de Verano. Gènere, cultura popular, teoria crítica i transformacions socials”.

URL: http://isonomia.uji.es/archivos/pdf/coursestiu/2009/carta_valen.pdf

(Recuperado el 20-02-2008)

Aguilar, C. (2009b). “¿Por qué es importante el género en la Pedagogía Crítica?” *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, 64 (23, 1), pp. 121-138.

Aguilar, C. (2012a). “Presentación: La didáctica de la lengua y la literatura y la teoría crítica.” *Lenguaje y Textos*, 36, pp. 5-14. Barcelona: Graó

Aguilar, C. (2012b). “La formación inicial de las y los educadores: Maestros, profesores...” *Rizoma Freirano*, vol. 12, pp. 3-6.

² Hemos utilizado las normas de la APA, desde aquellos usos más difundidos en la actualidad, dada la divergencia de adaptaciones, con la finalidad de dotar de coherencia textual a la investigación.

URL: <http://rizoma-freirano.org/index.php/rizoma-freirano-12-a-la-formacion-inicial-de-las-y-los-educadores-maestros-profesores-consol-aguilar>

(Recuperado el 05-04-2010)

Aguilar, C. (2012c). "Los diarios dialógicos del estudiantado en el prácticum: la tinta de la vida " En FERNÁNDEZ, E. – RUEDA, E. (coords.). *La educación como elemento de transformación social. Libro de Actas del XII Congreso Internacional de Formación del Profesorado* (pp. 987-906). Ed. Asociación Interuniversitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)/ Universidad de Valladolid/ GEEPP Ediciones.

URL: <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/72686>

Aguilar, C. (2015). "Mirando a Nuestro Alrededor: Cotidianidad en Educación, Género y Ciudadanía" En P. Aparicio (Ed.) *Nuevos Contextos y Prácticas en la Educación Permanente* (pp. 39-70). Xàtiva: Instituto Paulo Freire.

Aguilar, C. - Pallarés, V. - Traver, J. (2006). "La tertulia literaria dialógica del barrio Sant Agustí-Sant Marc de Castelló." *Aula de Innovación Educativa*, 152, pp. 72-74. Barcelona: Graó

Aguilar, C. - Martí, M. - Traver, J. (2008). "Género y el diario de la tertulia literaria dialógica de San Agustín." En Sahuquillo, P. (Ed.): *Educación, género y políticas de igualdad*. (pp. 881-890). Universidad de Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de Valencia.

Arnal, J. - Rincon, D. - Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.

Aróstegui, J. L. (2006). "La formación del profesorado en educación musical ante la convergencia europea en enseñanzas universitarias." *Revista de Educación*, 341, pp. 829-844.

URL: http://www.revistaeducacion.mec.es/re341/re341_34.pdf (Recuperado el 23-04-2011)

Aróstegui, J. L. (2011). "Por un currículum contrahegemónico: de la educación musical a la música educativa." *Revista da ABEM*, 19(25), pp. 19-29

URL:http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista25/revista25_artigo2.pdf
(Recuperado el 12-06-2012)

Aubert, A. - Duque, E. - Fisas, M. - Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.

Aubert, A. - Flecha, A. - García, C. - Flecha, R. - Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia

Ayuste, A. - Flecha, R. - López, F. - Lleras, J. (2003). *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Graó.

Barenboim, D. (2008). *El sonido es vida. El poder de la música*. Barcelona: Belacqva.

Bowman, W. (2009). "La educación musical en tiempos nihilistas." En David K. Lines (Comp.) *La educación musical para el nuevo milenio*. (pp. 49-69). Madrid: Morata

Bruner, J. (1999). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor

Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación crítica*. Madrid: Morata.

Castañón, M^a. R. (2009). "El profesorado de educación musical durante el franquismo." *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (4), pp. 97-107. URL: <http://www.aufop.com/> (Recuperado el 12-05-2010).

CONFAPEA. "Confederación de Federaciones y Asociaciones de Personas Adultas en Educación y Cultura Democrática de Personas Adultas."

URL: <http://confapea.org/tertulias/tertulias-dialogicas/> (Recuperado el 12-01-2008)

Constitución Española de 1978. BOE del 29 de diciembre. También disponible en Archivo del Congreso de los diputados (ACD). Sección de Leyes y Constituciones. URL: <http://www.congreso.es/docu/constituciones/1978/1978cd.pdf> (Recuperado el 20-01-2014)

Gay Men's Chorus of Los Angeles. URL: <http://gmcla.org/gmcla3/who-we-are/> (Recuperado 10-05-2015)

Corral, M. G. (2014). “La orquesta que floreció en medio de un vertedero.” *Elmundo.es* 1 de marzo.

URL: <http://www.elmundo.es/cultura/2014/01/03/52c5cb20ca47419a5f8b457c.html>.

(Recuperado el 15-01-2015)

Corral,M.(2014). “La orquesta del reciclaje rescata a los niños del Pozo del Tío Raimundo”. *Elmundo.es* 6 de junio.

URL: <http://www.elmundo.es/ciencia/2014/06/06/5390ba3322601da17a8b458c.html>

(Recuperado el 15-01-2015)

Davis, R. A. (2009). “Educación musical e identidad cultural.” En David K. Lines (Comp.) *La educación musical para el nuevo milenio*. (pp. 71-90). Madrid: Morata

Declaración Universal de los Derechos Humanos.

URL: <http://www.un.org/es/documents/udhr/> (Recuperado el 20-01-2014)

Decreto de 29 de mayo de 1931 por el que se crea el Patronato de Misiones Pedagógicas. *Gaceta* del 30 de mayo.

Decreto de 15 de junio 1942 sobre organización de los Conservatorios de Música y Declamación. *Gaceta* del 4 de julio.

Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre Reglamentación General de los Conservatorios de Música. *BOE* del 24 de octubre.

Decreto 20/1992, de 17 de febrero, del Gobierno valenciano, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana. (DOCV núm. 1728 de 20.02.1992).

Domenech, Ch. (2014). “Una melodía contra la exclusión.” *Perfiles*, nº 302.

URL: <http://www.once.es/new/sala-de-prensa/publicaciones-y-documentos/Perfiles/anteriores/2014/Perfiles-302/integracion>

(Recuperado el 02-01-2015)

Documentos TV (1993). URL: www.rtve.es/alcarta/videos/documentos-tv/1993-chorus-gay/1030575/ (Recuperado el 15-05-2015)

El Milagro de Candeal (2004). URL: <http://www.postnove.com/noticias>

(Recuperado el 14-01-2014).

Elboj, C. - Puigdemívol, I. - Soler, M. - Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje.*

Transformar la educación. Barcelona: Graó

Estrategias innovadoras para la inclusión social de personas mayores (Mar del Plata, Argentina). *Ciudades para un Futuro Sostenible.*

URL: <http://habitat.aq.upm.es/bpal/onu02/bp591.html> (Recuperado el 06-05-2013).

Fernández-Carrión, M. (2011). “Música y género: estereotipos sexuales a través de la música”

URL: recursostic.educacion.es/artes/rem/web/index.php/es/curriculo-musical/item/360-musica-y-genero-estereotipos-sexuales-a-traves-de-la-musica.

(Recuperado el 4-01-2013)

Ferrada, D. (2001). *Currículum crítico comunicativo*. Barcelona: El Roure.

Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.

Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras: El aprendizaje de las personas adultas a través del dialógico*. Barcelona: Paidós

Flores, S. (2007). "Principales acercamientos al uso de la música popular actual en la Educación Secundaria". *Leeme*, 19. URL: <http://música.rediris.es>

(Recuperado el 27-05-2009).

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid. Siglo XXI

Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI

Frega, A. L (1995). La Educación Musical de cara al futuro. En *Música y Educación* Vol. 8, 2(22) pp. 9-14.

Freixas, L (2008). "¿Música sin músicas?". *El País.com*

URL: <http://www.elpais.com/articulo/opinion/Musica/musicas>

(Recuperado el 14-01-2009).

Froehlich, H. (2011). *Sociología para el profesorado de música. Perspectivas para la práctica*. Barcelona: Graó.

Fundación Barenboim-Said. URL: <http://www.barenboim-said.org>

(Recuperado el 08-01-2015).

Fundación Acción Social por la Música. URL: <http://accionsocialporlamusica.es>

(Recuperado el 24-04-2014)

Fundación la nación (2007). “Premio Comunidad Inclusiva. Orquesta-Escuela de Chascomús.”

URL: <http://premio.fundacionlanacion.org.ar/2007/2007practicass/009.php>

(Recuperado el 20-12-2008)

Fundación Papelnonos. URL: <http://www.papelnonos.com/> (Recuperado el 12-12-2014)

Galeano, E. (2005). *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid: Siglo XXI

Galeano, E. (2014). “¿Para qué sirve la Utopía?”

URL: <https://www.youtube.com/watch?v=rOpVNgjSWNk> (Recuperado el 16-04-2014)

Giráldez, A. (1997). “Educación musical desde una perspectiva multicultural: Diversas aproximaciones” *Transcultural Music Review. Trans Iberia, 1*

URL: <http://www.sibetrans.com/trans/transiberia/giraldez.htm>

(Recuperado el 29-05-2009)

Giroux, H. (2009). “Introducción: Democracia, Educación y Política En la Pedagogía Crítica”

En McLaren, P. y Kincheloe, J. L. (Eds.). *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 17-22). Barcelona: Graó

Giroux, H. (2013). “La pedagogía es siempre política, ya que está conectada a la adquisición de la agencia. Como proyecto político, la pedagogía crítica ilumina las relaciones entre el conocimiento, la autoridad y el poder” *Revista Educación Global: Día Escolar de la No-violencia y la Paz*, 30 de enero, pp. 20-23.

URL: <http://www.globaleducationmagazine.com/Global-Education-Magazine-School-Day-of-Non-violence-and-Peace.pdf>. (Recuperado el 23-06-2014)

Gómez, J. (2004). Metodología Comunicativa Crítica. En R. Bisquerra (coord.) *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 395-424). Madrid: La Muralla

Gómez, J. - Latorre, A. - Sánchez, M. - Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.

Gómez, A. - Racionero, S. (2008). “El paradigma comunicativo crítico” En *The Fourth International Congress of Qualitative Inquiry*” (14 mayo). URL: <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/desembre08/article07.pdf>

(Recuperado de 30-05-2009)

Gómez, A. - Díez-Palomar, J. (2009). Metodología Comunicativa Crítica: Transformaciones y cambios en el s. XXI. En *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 10, núm. 3, pp. 103-118. Universidad de Salamanca. Salamanca (España).

URL: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201014898007>.

(Recuperado el 26-03-2010)

Green, L. (2001). *Música, género y educación*. Madrid: Morata.

Green, L. (2009): “Significado musical y reproducción social: Defensa de la recuperación de la autonomía” En David K. Lines (Comp.) *La educación musical para el nuevo milenio* (pp. 103-121). Madrid: Morata

Hemsey de Gainza, V. (2004). “La educación musical en el siglo XX” *Revista Musical Chilena*, LVIII, Enero-Junio, 201, pp. 74-81.

URL: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-27902004020100004)

[27902004020100004](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-27902004020100004) (Recuperado el 27-03-2012)

Homet, E. (2007). "Introducció musical en la jubilació. L'experiència del Conjunt de Flautes Dolces de l'Esplai de Girona" *Prodiemus*.

URL: <http://www.prodiemus.com> (Recuperado el 05-05-2012)

Intxausti, A. (2009). Armas por instrumentos. *El País 23 de noviembre*

URL: http://elpais.com/diario/2009/11/23/tendencias/1258930801_850215.html.

(Recuperado el 13-06-2010).

Kincheloe, J. L. (2008). "La pedagogía crítica en el siglo XX: Evolucionar para sobrevivir"

En McLaren, P. y Kincheloe, J. L. (Eds.). *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 25-69). Barcelona: Graó

Kureishi, H. (2008). "Dedicación al placer". *El País.com*

URL: <http://www.elpais.com/articulo/semana/dedicacion/placer/> (Recuperado el 24-04-2009)

Laborda, J. L. (2009). "Recursos bibliográficos de revistas sobre la educación musical y su relación con la educación general en último quinquenio del siglo XX (1995-2000). Una revisión desde la Teoría Crítica". Castelló. Trabajo de investigación inédito presentado en el Departamento de Educación de la Universitat Jaume I en julio de 2009.

Laborda, J. L. (2012). "La Realidad de la Didáctica de la Música en España a través de las publicaciones" Comunicación Presentada en el *I Congreso Internacional Multidisciplinar Investigación Educativa*, celebrado en Barcelona. Julio 2012.

Leung, C. (2004). "Construcción de un Nuevo Plan de Estudios de Música. Un enfoque multifacético" *MayDay Group. Acción for Change in Music Education*, 2 (3).

URL: <http://www.nyu.edu/educación/music/mayday/maydaygroup/index.htm>

(Recuperado el 04-06-2009)

Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857. *Gaceta* del 10 de septiembre y en MEC (1979), *Historia de la Educación en España*, Tomo II (pp. 245-300). Madrid: MEC.

Ley 169/1965, de 21 de diciembre, sobre reforma de la enseñanza primaria. *BOE* del 23 de diciembre.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *BOE* del 6 de agosto. (Correcciones de errores en *BOE* del 7 de agosto y del 10 de mayo de 1974).

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). *BOE* del 4 de octubre.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). *BOE* del 24 de diciembre.

Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE). *BOE* del 4 de mayo.

Lines, D. K. (2009). Introducción: La educación musical en la cultura contemporánea. En David K. Lines (Comp.) *La educación musical para el nuevo milenio* (pp. 13-20). Madrid. Morata

Llach, Ll. (1975). *Viatge a Ítaca*. Madrid: Movieplay.

Llach, Ll. (1974): “Que tinguem sort” *I si canto trist*.

<https://www.youtube.com/watch?v=PrEJ5eXva4g>

Llorente, J. A. (2006). “Entrevista a Gustavo Dudamel: Quiero seguir luchando para cambiar la sociedad” *Scherzo. Revista de Música*, XXI, 212 pp. 60-63.

López, A. C. (2009). “La música como herramienta para la cooperación” *El mundo*. 20 de noviembre.

URL: <http://www.elmundo.es/elmundo/2009/11/18/solidaridad/1258559009.html>

(Recuperado el 6-03-2012)

LÓVA. “La Ópera, un vehículo de aprendizaje” URL: <http://proyectolova.es/el-proyecto/>

(Recuperado el 6-01-2013)

Machado, A. (1997-2011). “Proverbios y Cantares” En *Campos de Castilla*. Madrid: Alianza

Malbrán, S. (2007). “Las competencias del educador musical: sí, pero...” *Eufonía Didáctica de la Música*, 41 pp. 37-48.

Manchado, M. (2008). “Compositoras, una lucha por la igualdad”. *El País*. 20 de diciembre

URL: http://elpais.com/diario/2008/12/20/opinion/1229727605_850215.html

(Recuperado el 26-12-2012)

Martínez, J. (2013). “Teorías y Pedagogías Críticas. Borrador de tesis o postulados de base.”

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 27(2), pp. 30-34.

Martins de Castro, D. (2006). “El aprendizaje dialógico y una nueva dimensión instrumental:

la tertulia musical”. *Ide@sostenible*, 13, pp. 1-4.

URL: https://upcommons.upc.edu/revistes/bitstream/2099/1109/2/13_DimInstDaniloMartins_cast.pdf

(Recuperado el 22-04-2015)

McLaren, P. (2010). “Pedagogía crítica revolucionaria de las épocas oscuras.” En Aparicio, P.

(Ed.) *El poder de educar y de educarnos. Transformar la práctica docente desde una perspectiva crítica* (pp. 15-56). Xàtiva: CREC

McLaren, P. - Martínez, A. - Rivas, I. - Corella, I. - Castelló, R. - Cucarella, L. - Oliva, J. F. -

Monferrer, D. - Leal, D. - Aguilar, C. - Laborda, J. L. - Molina, A. - Martí, M. - Martí,

V. - Carbonell, E. - Miralles, C. - Nadal, M. - Vidal, M. E. - Such, E. - Vila, V. -

Balaguer, A. J. - Català, E. – Grau, M. - Aparicio, I. - Borox, P. - Pallarés, C. - Picher, M. J. - Murcia, P. - Aparicio, P. (2010). “El Poder De Educar Y De Educarnos: Una Conversación En Curso” En APARICIO (Ed.): *El Poder De Educar Y De Educarnos. Transformar Una Práctica Docente Desde Una Perspectiva Crítica* (pp.73-126). Xàtiva: CREC.

McLaren, P. (2010). “Valorar las experiencias de los estudiantes es desafiarlas.” *Clarín*. 11 de julio. URL: http://www.ieco.clarin.com/economia/Peter-McLaren-Valorar-experiencias-desafiarlas_0_296370641.html (Recuperado el 15-02-2012)

Notario, A. (2009). “Actualidad de la Teoría Crítica.” *Constelaciones. Revista de Teoría Crítica*, 1, pp. 182-187.

Orquesta Escuela de Chascomús: URL: <http://www.orquesta-escuela.org.ar>.

(Recuperado el 20-11-2014)

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas. (16 de diciembre de 1966).

URL:<http://www.derechoshumanos.net/normativa/normas/1966-PactoDerechosEconomicosSocialesyCulturales.htm>

(Recuperado el 20-01-2014)

Pliego de Andrés, V. (2007). “Sociología de la educación musical en España.” Ponencia leída en el Encuentro sobre “La Educación musical del futuro: cerebro, identidades y culturas”, organizado por el Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid, el 19 de mayo de 2007 en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid. Dedicada a Montse Sanuy, maestra de maestros y profesores de enseñanza musical.

URL: http://www.sonograma.org/num_01/sociologia_educacion_musical.html

(Recuperado el 15-03-2012)

Ramos, P. (2003). *Feminismo y música. Introducción crítica*. Madrid: Narcea

Real Decreto de 26 de octubre de 1901 dando nueva organización al pago de las atenciones de personal y material de las Escuelas públicas de primera enseñanza. *Colección Legislativa de España*, Tomo VIII, volumen 3º, 508-518 y en MEC (1979), *Historia de la Educación en España*, Tomo III (pp. 157-169). Madrid: MEC.

Real Decreto de 9 de octubre de 1866 por el que se regulan las Escuelas Especiales según Ley de Instrucción pública de 1857. *Gaceta de Madrid* del 13 de octubre.

Real Decreto de 17 de junio de 1868 declarando el Real Conservatorio de Música y Declamación como Escuela especial y organizando sus secciones. *Gaceta* del 27 de diciembre.

Redondo, F. (2010). “De cómo la música puede convertirse en vehículo para la paz en América Latina.” Canalsolidario.org. Fundación hazloposible.

URL: <http://www.canalsolidario.org/noticias/de-como-la-musica-puede-convertirse-en-vehiculo-para-la-paz-en-america-latina>.

(Recuperado el 24-11-2010).

Regelski, T. (2009). “La música y la educación musical: Teoría y práctica para “marcar una diferencia”. En David K. Lines (Comp.) *La educación musical para el nuevo milenio*. (pp. 21-47). Madrid: Morata

Roche, E. (2003). “Diez años de reforma: el pasado reciente”, *12 notas*, 34, pp. 9-12.

Rodríguez, J (2011). “Entrevista: merienda con... Valeria Atela. Una orquesta es una escuela de ciudadanía.” *El País* 30 noviembre

URL: http://elpais.com/diario/2011/12/30/ultima/1325199602_850215.html

(Recuperado el 20-10-2013)

Ruiz, J. (14/08/2011). "Entrevista a Diego Matheuz. El fulgurante ascenso de un director de orquesta." *El país semanal*, 1.820, pp. 24-29.

Sanfeliu, A. - Caireta, M. (2005). "La música como instrumento de educación para la paz." *Cuadernos de Educación para la Paz*, pp. 4-20.

URL: <http://escolapau.uab.cat/img/programas/educacion/publicacion010e.pdf>

(Recuperado el 17-02-2010)

Sevillano, E. (2010). "Cuando el río suena." *El país semanal*, 1.763, pp. 20-23.

I Simposio Internacional de Educación Musical. "Políticas Educativas de Reforma y Educación Musical en Tiempos de Crisis", celebrado en Granada (6 al 8 de febrero de 2013)

URL: <http://congresos.ugr.es/proximos/i-simposio-internacional-de-educacion-musical-politicas-educativas-de-reforma-y-educacion-musical-en-tiempos-de-crisis>

(Recuperado el 15-11-2014)

II Simposio Internacional de Educación Musical SIEM 2014. "Qué Entendemos por Investigación en Educación Musical", celebrado en Granada (5 al 7 de febrero de 2014).

URL: <http://congresos.ugr.es/SIEM2014> (Recuperado el 15-11-2014)

Small, C. (1989). *Música. Sociedad. Educación*. Madrid: Alianza Editorial

Steinberg, S. R. (2008). "Prólogo: De qué hablamos, dónde estamos." En McLaren, P. y Kincheloe, J. L. (Eds.). *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 25-69). Barcelona: Graó

Territorios Sevilla (2007): “X Festival Internacional de música de los pueblos”.

URL: http://territoriossevilla.com/content/2007_ediciones_anteriores

(Recuperado el 03-02-2009)

Torrado, M. (2004). “Estudios de encuesta” En R. Bisquerra (coord.) *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 231-257). Madrid: La Muralla

Torrego, L. (1999). “La didáctica y la democracia: Algunas cuestiones olvidadas en la calidad del trabajo docente en la Universidad” En *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1) pp. 49-53.

URL: <http://www.uva.es/aufop/publica/revefop/99-v2n1.htm>

(Recuperado el 10-02-2010)

Ureña, A. (2005). “Educación Musical Crítica” *Educación del portal educativo del Estado argentino*.

URL: <http://portal.educ.ar/debates/eid/musica/publicaciones>

(Recuperado el 12-04-2015)

Vilar, J. M. (2000). “Investigación-acción y currículo oculto en la enseñanza obligatoria”. *Leeme*, 5.

URL: <http://música.rediris.es>. (Recuperado el 22-04-2009)

Vilar, J. M. (2006). “La música tradicional en la educación superior; situaciones actuales, posibilidades y retos de futuro de una vía formativa necesaria”. *Leeme*, 17.

URL: <http://música.rediris.es> (Recuperado el 27-05-2009).

Vivancos, J. (2003). “Tertulies Musicals Dialògiques” *Papers d'Educació de Persones Adultes*, 42-43, pp. 25-26.

